

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Departamento de Psicología y Sociología

Auto-avaliação de instituições de educação pré-escolar

Um estudo de caso em Jardins de Infância da

Região Autónoma dos Açores

MARIA LINA PIRES SOUSA MENDES

Las Palmas de Gran Canaria

2012

Anexo I

**D/D^a ROSALÍA RODRÍGUEZ ALEMÁN SECRETARIO/A
DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN
CANARIA,**

CERTIFICA,

Que el Consejo de Departamento en su sesión de fecha de febrero de 2012 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada “Auto-avaliação de instituições de educação pré-escolar. Um estudo de caso em Jardins de Infância da Região Autónoma dos Açores” presentada por la doctoranda D^a Maria Lina Pires Sousa Mendes y dirigida por el Doctor D. José Juan Castro Sánchez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a de febrero de dos mil doce.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Departamento: PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

Programa de Doctorado: FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Título de la Tesis

Auto-avaliação de instituições de educação pré-escolar. Um estudo de caso em Jardins de Infância da Região Autónoma dos Açores.

Tesis Doctoral presentada por D^a Maria Lina Pires Sousa Mendes

Dirigida por el Dr. D. José Juan Castro Sánchez

El Director

(firma)

La Doctoranda

(firma)

Las Palmas de Gran Canaria, a de febrero de 2012

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Castro Sánchez, que me orientou, e a todos os professores que conheci na Universidade de Las Palmas de Gran Canaria, em especial à Professora Doutora Emigdia Repetto Jiménez, pelo apoio e incentivo que me deram desde o início deste percurso formativo.

À Direcção Regional da Educação, Secretaria Regional da Educação e Ciência, por me ter assegurado o estatuto de equiparação a bolseiro, sem o qual não teria sido possível a investigação-acção.

Às crianças, aos educadores de infância, aos encarregados de educação, aos auxiliares de acção educativa, aos coordenadores de núcleo e responsáveis pelas instituições, pelo envolvimento e colaboração, fundamentais ao desenvolvimento deste estudo.

À Professora Doutora Isabel Lopes da Silva que, prontamente, aceitou prestar-me todo o apoio e a orientação necessários, garantindo-me uma maior segurança e minimizando a natural solidão que acompanha determinadas fases da elaboração de estudos deste tipo.

Ao Professor Doutor Pedro González pela amizade e incentivo.

À Professora Doutora Cristina Palos pela disponibilidade e colaboração.

À Mestre Josélia Fonseca pela amizade e incentivo.

À Educadora e Amiga Fátima Cordeiro que acreditou neste projecto e me encorajou desde o primeiro momento.

Às Amigas Cristina André, Fabíola Cardoso, Fabíola Melo, Lúcia Moniz e Lucília Fagundes pelo exemplo de trabalho e pelo apoio que me deram numa determinada etapa da minha vida.

À minha mãe e à minha filha Isabel toda a compreensão e paciência que demonstraram.

Ao meu marido, que sempre me incentivou e apoiou em todo este percurso.

ÍNDICE

Introdução	19
I - Avaliação educacional.....	25
1. Conceitos de avaliação e sua evolução	25
2. Paradigmas na avaliação educacional	29
3. Modalidades de avaliação	31
4. Referenciais de avaliação	32
5. A avaliação de instituições educativas	33
5.1 Finalidades da avaliação de escolas	33
5.2 Dimensões de avaliação	36
5.3 Agentes de avaliação de escolas	40
5.4 A auto-avaliação: do conceito à utilidade	43
6. Concepções organizacionais de escola.....	55
7. Intervenientes na avaliação de escolas	59
8. Técnicas e instrumentos de avaliação de escolas.....	60
9. Etapas do processo auto-avaliativo de escolas	68
10. Modelos de avaliação de escolas	71
11. A auto-avaliação de escolas em Portugal	80
11.1 O Projecto QUALIS na Região Autónoma dos Açores	85
II – A qualidade das escolas – algumas perspectivas	93
1. Conceitos de melhoria e de melhoria eficaz	93
1.1 Factores associados à melhoria eficaz da escola	97
2. Conceitos de eficácia	99
2.1 Factores de eficácia.....	102
3. Conceitos de eficiência e a sua comparação com os conceitos de eficácia	106
4. Evolução do conceito de qualidade.....	107
4.1 Conceitos de qualidade e a sua aplicação às escolas.....	110
4.2 Indicadores de qualidade.....	116
4.3 Factores associados ao conceito de qualidade	118
III - A avaliação institucional aplicada à educação pré-escolar	125
1. Perspectivas sobre a infância	125
2. Perspectivas sobre o papel das instituições de educação pré-escolar.....	128
3. Modelos Curriculares de educação pré-escolar.....	130
4. A educação pré-escolar no Sistema Educativo da Região Autónoma dos Açores.....	135

5.1 Orientações curriculares, da preparação ao impacto global: um percurso participado na busca da qualidade.....	137
5.2 Orientações curriculares na Região Autónoma dos Açores	141
7. Qualidade na educação pré-escolar.....	145
8. Avaliação da qualidade na educação Pré-escolar em Portugal.....	149
9. O projecto Effective Early Learning	151
9.1 Enquadramento.....	151
9.2 Objectivos	152
9.3 Enquadramento conceptual e teórico	153
9.4 Enquadramento teórico para o desenvolvimento da eficácia	155
9.5 Princípios Operacionais do projecto EEL	160
9.6 Processo de avaliação e melhoramento da qualidade	160
9.7 Implementação do Projecto EEL e impacto	162
IV - Avaliação das instituições de educação pré-escolar: um percurso de investigação- acção	167
1. Desenho metodológico.....	167
2. Questões do estudo	172
3. Escolha e caracterização das instituições educativas	173
4. Fases do Projecto	177
5. Recolha de informação.....	181
5.1 Entrevista	183
5.2 Questionários.....	186
5.3 Análise documental.....	190
5.4 Observação directa.....	190
5.5 Escala de observação do envolvimento da criança	192
5.6 Escala de observação das oportunidades educativas.....	192
5.7 Escala de observação dos adultos	193
6. Processo de tratamento dos dados - análise de conteúdo	194
V – A construção de um processo de auto-avaliação e de melhoria das instituições de educação pré-escolar - Apresentação de resultados.....	201
1. Organização e gestão da instituição	201
1.1 Visão	201
1.3 Recursos humanos	209
1.4 Interacções.....	215
1.5 Pressão interna para a melhoria	232

2. Intervenção educativa na sala	236
2.1 Organização e gestão do ambiente educativo	236
2.2 Processo de ensino/aprendizagem e gestão curricular	245
3. Planos de Acções de Melhoria.....	266
3.1 Instituição 1	266
3.2 Instituição 2	268
3.3 Instituição 3	270
3.4 Instituição 4	271
4. Avaliação do Impacto do Projecto de Auto-avaliação	272
4.1 Ano lectivo de 2004/2005	272
4.2 Ano lectivo de 2005/2006	274
VI - Auto-avaliação de instituições de educação pré-escolar - Discussão dos dados ...	283
1. Organização e gestão da instituição	284
1.1 Visão	284
1.2 Espaço institucional	286
1.3 Recursos humanos	287
1.4 Interacções.....	288
1.5 Pressão interna para a melhoria	291
2. Intervenção educativa na sala	293
2.1 Organização e gestão do ambiente educativo.....	293
2.2 Processo de ensino-aprendizagem e gestão curricular	295
3. Plano de Acções de Melhoria	306
4. Avaliação do Impacto do Projecto de Auto-avaliação	309
Conclusões	317
Síntesis en español.....	323
Introducción	323
1. Objetivos de la investigación.....	327
2. Diseño Metodológico	327
3. Discusión de datos	356
Conclusiones	385
Bibliografía.....	391

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 - Categorias de auto-avaliação da escola definidas em função da sua orientação externa ou interna e ligação entre avaliação e melhoria da escola.....	46
Quadro 1.2 - Dimensões da auto-avaliação realizadas nas escolas.....	47
Quadro 1.3 - Competências do amigo crítico.	51
Quadro 2.1 - Diferenças entre qualidade e eficácia nas escolas.	100
Quadro 2.2 - Variáveis da eficácia da escola (Adaptado de Venâncio e Otero, 2003).	103
Quadro 2.3 - Factores de eficácia (Adaptado de Clímaco, 1997).	104
Quadro 2.4 - Evolução conceptual de qualidade (Adaptado de Martin Bris, 2002, com base em Alvarez, 1998).	108
Quadro 2.5 - Discurso da qualidade <i>versus</i> discurso da construção do significado (Elaborado com base em Dahlberg, Moss e Pence, 2003).	114
Quadro 3.1 - Enquadramento Conceptual para o Desenvolvimento da Eficácia nos Estabelecimentos de educação Pré-escolar (retirado de Pascal e Bertram, 1996).	157
Quadro 4.1 - Número de sujeitos de cada instituição estudada.	174
Quadro 4.2 - Número de inquiridos em cada instituição estudada (2004/05 e 2005/06).	174
Quadro 4.3 - Número de questionários entregues e número de questionários devolvidos em cada instituição.	175
Quadro 4.4 - Número de observações efectuadas utilizando as Escalas de Observação aplicadas no projecto EEL.....	175
Quadro 4.5 - Cronograma da recolha de dados	181
Quadro 4.6 - Fontes de informação, técnicas e instrumentos utilizados em função da categoria de análise abordada	184
Quadro 4.7 - Dimensões, temas, categorias e subcategorias de análise.	196
Quadro 6.1 - Média de resultados obtidos nas Escalas de Observação dos Adultos (sub-escalas de sensibilidade, estimulação e autonomia).	299
Quadro 6.2 - Média dos resultados obtidos na Escala de Observação do Envolvimento das Crianças.....	300
Quadro 6.3 - Identificação das categorias contempladas no Plano de Acções de Melhoria, na dimensão organização e gestão da instituição	307
Quadro 6.4 - Identificação das categorias contempladas no Plano de Acções de Melhoria, na dimensão intervenção educativa na sala.....	307

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 - Formas de relacionamento entre o amigo crítico e a escola. Adaptado de MacBeath et al. (2005: 268)	52
Figura 1.2 - Modelo Europeu de Excelência adaptado à educação pelo MECD (2001). Retirado de Martín Bris (2002).	79
Figura 2.1 - Comparação entre a eficácia e a qualidade. Adaptado de Cantón Mayo (2000)	101
Figura 3.1 - Organograma do sistema educativo da Região Autónoma dos Açores (2006).....	136
Figura 5.1 - Resultados do inquérito efectuado aos educadores, auxiliares de acção educativa e professores do 1º CEB das instituições 1, 2, 3 e 4 para comentarem a expressão – <i>O Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro</i>	205
Figura 5.2 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>O Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro</i>	206
Figura 5.3 – Resposta dos educadores, auxiliares de acção educativa e professores do 1º CEB à questão – <i>Ofertas de formação insuficientes para o pessoal não docente do Jardim de Infância?</i> .	210
Figura 5.4 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Falta de preparação dos auxiliares de acção educativa ou de outros funcionários para as funções que desempenham</i>	211
Figura 5.5 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Desmotivação dos educadores de infância</i>	213
Figura 5.6 - Resultados do inquérito efectuado aos educadores e auxiliares de acção educativa das instituições 1, 2, 3 e 4 para comentarem a expressão – <i>Existe falta de colaboração por parte das pessoas que trabalham no Jardim de Infância</i>	216
Figura 5.7 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão - <i>Falta de trabalho em equipa por parte das pessoas que trabalham no Jardim de Infância</i>	217
Figura 5.8 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação relativamente à questão: <i>As crianças com necessidades educativas especiais são apoiadas por um docente e/ou técnico do ensino especial?</i>	221
Figura 5.9 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Insuficiente informação aos pais sobre os objectivos da educação pré-escolar</i>	224
Figura 5.10 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>O Jardim de Infância é um espaço educativo aberto à comunidade</i>	231
Figura 5.11 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Os educadores são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho</i>	233
Figura 5.12 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Os educadores são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho</i>	234
Figura 5.13 - Respostas dos encarregados de educação à questão: <i>Os funcionários são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho?</i>	234
Figura 5.14 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Os funcionários são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho</i>	235
Figura 5.15 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Recursos materiais insuficientes</i>	236

Figura 5.16 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Na sala do Jardim de Infância estão expostos os planos de trabalho e registos do que se fez ou se vai fazer.</i>	248
Figura 5.17 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>A avaliação que o educador faz da sua criança ajuda-o na forma como educa.</i>	251
Figura 5.18 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Os educadores são exigentes na qualidade do processo educativo.</i>	252
Figura 5.19 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Falta de organização, planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador.</i>	253
Figura 5.20 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>No Jardim de Infância as crianças com NEE são incluídas no grupo.</i>	260
Figura 5.21 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Na sala do Jardim de Infância verifica-se a intenção clara de desenvolver as crianças.</i>	262
Figura 5.22 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>A sua criança demonstra estar entusiasmada com os projectos de trabalho que se desenvolvem no Jardim de Infância.</i>	263
Figura 5.23 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – <i>Dificuldade das crianças no cumprimento de regras de conduta social.</i>	265
Figura 6.1 - Evolução do envolvimento das crianças e do empenhamento dos adultos no que concerne à sensibilidade, estimulação e autonomia. 1ª Observação – Outubro, Novembro e Dezembro de 2004; 2ª Observação – Abril, Maio e Junho de 2005, 3ª Observação – Outubro, Novembro e Dezembro de 2005; 4ª Observação – Abril, Maio e Junho de 2006.	301
Figura 6.2 - Inter-relação dos principais factores que influenciam a qualidade da educação pré-escolar	306

Resumo

O presente estudo centra-se no desenvolvimento de práticas auto-avaliativas ao nível das instituições de educação pré-escolar na Região Autónoma dos Açores.

Procurou-se através de uma abordagem metodológica assente nos princípios da investigação-acção, mais especificamente num estudo de caso múltiplo, compreender os contributos da auto-avaliação para a melhoria das instituições de educação pré-escolar. Neste sentido, foram desenvolvidos em quatro instituições de educação pré-escolar, nos anos lectivos de 2004/05 e 2005/06, projectos de auto-avaliação e melhoria.

A avaliação institucional centrou-se nas dimensões da organização e gestão da instituição e da intervenção educativa na sala. No âmbito organização e gestão da instituição foram analisadas temáticas como a visão, o espaço institucional, os recursos humanos, as interacções e a pressão interna para a melhoria. Ao nível da intervenção na sala abordaram-se as vertentes da organização do ambiente educativo e o processo de ensino-aprendizagem e gestão curricular.

Após a análise do plano de acções de melhoria desenvolvido procedeu-se à avaliação do impacto do trabalho realizado em cada contexto educativo.

Para a realização do trabalho prático recorreu-se a alguns dos princípios e procedimentos metodológicos desenvolvidos por Pascal e Bertram (1994) no projecto *Effective Early Learning*.

O presente estudo permitiu concluir que a auto-avaliação das instituições de educação pré-escolar contribui favoravelmente para a criação de uma cultura reflexiva e para um melhor auto-conhecimento do desempenho profissional dos educadores, criando um maior envolvimento dos principais actores educativos na organização e gestão da instituição bem como na intervenção educativa.

Conclui-se ainda que o processo de auto-avaliação institucional, para ser regulador da qualidade educativa e conduzir a melhorias efectivas, necessita de se assumir como contínuo e sistemático, tendo que ser apropriado por todos os actores educativos, em especial pelas equipas de auto-avaliação.

Resumen

Este estudio se centra en el desarrollo de prácticas auto-evaluadoras a nivel de las instituciones de educación de infancia en la Región Autónoma de las Azores.

Se procuro, a través de una perspectiva metodológica basada en los principios de la investigación-acción, concretamente en un estudio de caso múltiple, comprender las contribuciones de la auto-evaluación para la mejora de las instituciones de educación de infancia. En este sentido, fueron desarrollados, en cuatro instituciones de educación de infancia, durante los años lectivos de 2004/2006, proyectos de auto-evaluación y mejoras.

La evaluación institucional se centro en las dimensiones de la organización y gestión de las instituciones y de la intervención educativa en el aula. En el ámbito de la organización y gestión de la institución fueron analizadas temáticas como la visión, el espacio institucional, los recursos humanos, las interacciones y la presión interna para la mejora. Al nivel de la intervención en el aula se trabajó las vertientes de la organización del ambiente educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión curricular.

Posteriormente al análisis del plan de acción de mejoras desarrollado, se procedió a la evaluación del impacto del trabajo realizado en cada contexto educativo.

Para realizar el trabajo práctico nos socorrimos de algunos de los principios y procedimientos metodológicos desarrollados por Pascal y Bertram (1994) en el proyecto *Effective Early Learning*.

Este estudio permitió concluir que la auto-evaluación de las instituciones de educación de infancia contribuye favorablemente para la creación de una cultura reflexiva y para un mejor auto-conocimiento del desempeño profesional de los educadores, creando una mayor implicación de los principales actores educativos en la organización y gestión de la institución así como en la intervención educativa.

Se concluye también que el proceso de auto-evaluación institucional, para ser regulador de la calidad educativa y conducir a la mejora efectiva, necesita de asumirse como continuo y sistemático, debiendo ser apropiado por todos los actores educativos, en especial por los equipos de auto-evaluación.

Summary

The current study focuses on the development of self-evaluation practices in preschool educational institutions of the Autonomous Region of the Azores.

The aim is to better understand the impact of self-evaluation on the improvement of pre-school educational institutions through a methodological approach based on the principles of action research, more specifically through a study of multiple cases. Therefore, programs of self-evaluation and improvement were developed in four pre-school educational institutions during the academic years of 2004/05 and 2005/06.

Evaluation of the institution was twofold encompassing on the one hand the organization's management, while on the other, the educational intervention in the classroom. Within organization and management of the institution, topics such as mission, institutional space, human resources, interaction and internal pressure to improve, were analyzed. In classroom intervention, the organization of the educational setting, the teaching-learning process, and curriculum management were addressed.

Upon analysing the improvement plan of action created, an assessment of the impact of the work performed in each educational context was conducted.

For the practical portion of the project, some of the methodological principles and practices developed by Pascal and Bertram (1994) in the *Effective Early Learning* project were adopted.

This study led to the conclusion that the self-evaluation of preschool educational institutions positively contributes to the development of a self-awareness culture as well as to an enhanced self-assessment of the professional performance of educators, thus leading to more close involvement of the main educational characters in the organization and management of the institution as well as in the educational intervention.

Further conclusions indicate that, for the institutional self-evaluation process to be the determinant of educational quality and lead to effective improvements, it must become continuous and systematic. It must also be adopted by all members of the educational community at each level, especially self-evaluation teams.

INTRODUÇÃO

Introdução

O Jardim de Infância é um espaço educativo com dinâmicas funcionais próprias, alicerçadas num clima relacional específico e numa intencionalidade pedagógica orientada para a promoção do desenvolvimento das crianças e satisfação das famílias.

A educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica, procura a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças, induzindo o gosto pela escola e o desejo de aprender. Em Portugal, como noutros países, apostou-se neste nível de ensino como estratégia política de combate ao insucesso escolar, tendo-se verificado, a par de uma crescente oferta educativa, a elaboração de orientações curriculares e o incremento na investigação.

O investimento na área da educação e a crescente autonomia dada às escolas conduziram à reformulação e implementação de políticas de avaliação do sistema educativo português, tendo surgido a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprovou o sistema de avaliação do ensino não superior. As políticas educativas seguidas levaram a que cada escola tivesse possibilidade de adoptar a estrutura de auto-avaliação mais consentânea com a sua realidade, tendo a avaliação externa, recentemente implementada, incidido nas organizações escolares detentoras de experiências avaliativas consistentes, capazes de responder aos aspectos exigidos.

Na Região Autónoma dos Açores este diploma foi adaptado à realidade insular, tendo surgido o Decreto Legislativo Regional nº 29/2005/A, de 6 de Dezembro. Numa primeira fase, ainda em curso, procurou-se consolidar a auto-avaliação em todas as escolas, tendo sido criado o projecto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo, para posteriormente se proceder à avaliação externa.

A escolha do modelo de auto-avaliação correspondeu a uma adaptação da Estrutura Comum de Avaliação – *Common Assessment Framework* (CAF) – e foi sugerida por órgãos representativos dos docentes.

Para a implementação deste processo realizaram-se sessões de formação com as equipas de auto-avaliação, existindo ainda o apoio directo de uma equipa de consultores. No final do primeiro ano todas as escolas públicas desenvolveram a auto-avaliação e apresentaram o respectivo Plano de Acções de Melhoria.

No âmbito dos Jardins de Infância da rede pública de educação pré-escolar, o impacto do processo auto-avaliativo ainda é pouco notório, uma vez que o tempo de participação foi escasso para explorar todas as potencialidades do modelo avaliativo. A criação de dinâmicas geradoras de mudanças e melhorias significativas está pois condicionada à morosa apropriação do processo auto-avaliativo junto da comunidade educativa.

O processo de auto-avaliação dos Jardins de Infância da rede de Instituições Privadas de Solidariedade Social decorreu no âmbito do projecto QUALIS e teve início um ano depois

do seu lançamento na rede pública (2007). Dadas as características destas organizações educativas o modelo avaliativo sofreu algumas adaptações no sentido da sua simplificação.

A avaliação das instituições de educação pré-escolar assume um papel fundamental, induzindo a criação de uma cultura de avaliação e de melhoria, facilitando a caracterização da realidade educativa e permitindo o desenvolvimento de mecanismos de intervenção que sustentem o sistema educativo e promovam melhorias efectivas.

No início deste estudo as preocupações com a avaliação das escolas eram reduzidas ou inexistentes para a maioria dos agentes educativos. Não obstante esta indiferença foi possível considerar um conjunto de razões de ordem pessoal e prática que justificaram a realização deste trabalho.

As razões pessoais para a escolha relacionam-se com condicionantes formativas e profissionais: uma formação académica inicial em educação de infância, uma experiência de trabalho como educadora de infância na rede pública e funções de orientação da intervenção educativa dos alunos da licenciatura em Educação de Infância, na Universidade dos Açores. O desempenho destas funções conduziu ao reconhecimento da necessidade de se reivindicar práticas avaliativas para os Jardins de Infância, acreditando-se que esta poderia ser uma forma de garantir melhor oferta educativa às crianças e famílias. A auto-avaliação perspectiva-se como um modo de repensar o quotidiano dos Jardins de Infância e de planear a mudança e a melhoria das instituições de educação pré-escolar.

As razões de natureza prática prenderam-se com o interesse em explorar temáticas com implicações directas no contexto educativo e com utilidade para os vários elementos da comunidade educativa.

O presente trabalho objectiva-se no sentido de se compreender os contributos da auto-avaliação para a melhoria de instituições de educação pré-escolar. A resposta a esta questão centra-se num conjunto de objectivos que visam conhecer o modo como os educadores concebem e implementam a sua intervenção educativa, compreender as perspectivas da comunidade educativa sobre as principais necessidades de melhoria, identificar os factores que influenciam a mudança e a melhoria, compreender a importância do Projecto de Auto-avaliação no processo de melhoria das instituições educativas e analisar as suas potencialidades e as suas limitações.

Este estudo orienta-se segundo uma abordagem metodológica qualitativa do tipo investigação-acção e desenvolve-se simultaneamente em quatro contextos educativos distintos, sendo um estudo de caso múltiplo.

Foram seleccionados quatro Jardins de Infância e envolvidas nove salas com crianças entre os três e os seis anos de idade. Em cada instituição foi criada uma equipa de auto-avaliação e melhoria, que contou com a colaboração do elemento de apoio, simultaneamente o responsável por esta investigação.

Tendo por base alguns dos pressupostos defendidos no projecto *Effective Early Learning*, implementou-se um trabalho de auto-avaliação que envolveu a participação de diversos agentes educativos, como educadores de infância, crianças, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação, professores do 1º ciclo do Ensino Básico, técnicos de educação especial e um elemento de apoio.

Após a auto-avaliação cada instituição elaborou um plano de Acções de melhoria e esforçou-se no sentido da concretização das acções apontadas.

Este processo decorreu de forma cíclica durante dois anos lectivos, tendo em cada ano sido realizada uma avaliação do impacto do trabalho desenvolvido.

Tratando-se de uma investigação-acção, procurou-se que a construção de saberes resultasse da dialéctica criada em torno das práticas do projecto e do quadro teórico que serviu de base ao estudo. Neste sentido, a investigação pautou-se pela abertura a alterações e pela introdução de reajustes ao seu projecto inicial. Esta flexibilidade não impediu a organização da dissertação segundo a forma clássica de apresentação.

No primeiro capítulo procura-se clarificar as principais concepções de avaliação educacional e os paradigmas qualitativo e quantitativo associados a este conceito, abordando-se também as modalidades de avaliação sumativa, formativa e negociada e os referenciais criteriosais, normativos e ipsativos que esta pode assumir.

No âmbito da avaliação de instituições educativas são referidas as finalidades, as dimensões e os agentes da avaliação de escolas. O processo de auto-avaliação e ainda as concepções organizacionais de escola são outros dos temas explorados.

Neste capítulo identifica-se também os possíveis intervenientes no processo avaliativo e algumas das suas principais técnicas e instrumentos.

No segundo capítulo exploram-se algumas perspectivas associadas aos conceitos de melhoria, melhoria eficaz, eficácia, eficiência e qualidade, sendo apontados alguns dos indicadores e factores inerentes a algumas destas noções.

No terceiro capítulo aprofunda-se a problemática da avaliação institucional aplicada à educação pré-escolar, abordando-se diferentes perspectivas sobre a infância e sobre o papel das instituições de educação pré-escolar.

Referem-se ainda os principais modelos curriculares de educação pré-escolar em Portugal e apresenta-se uma breve caracterização da educação de infância no contexto educativo português e da Região Autónoma dos Açores. Outra das temáticas abordadas neste capítulo prende-se com a importância das orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal.

Por fim aborda-se o projecto *Effective Early Learning*, enquadrando-o conceptualmente, especificando os seus objectivos e analisando a sua implementação e impacto.

No quarto capítulo define-se a metodologia seguida neste trabalho, procurando-se justificar a opção pelo estudo qualitativo centrado na investigação-acção do tipo cooperativo. Expõe-se ainda as fases do projecto implementado, os critérios de escolha e a caracterização das instituições educativas alvo deste estudo, mencionando-se o modo como os dados foram recolhidos e tratados.

No quinto capítulo apresentam-se os dados resultantes de toda a acção desenvolvida e, no sexto, procede-se à análise e discussão dos resultados alcançados.

No final são reflectidos os resultados, tiradas conclusões e propostas algumas linhas de intervenção futura.

Com este trabalho, espera-se poder contribuir para a implementação de processos auto-avaliativos das instituições de educação pré-escolar e, por conseguinte, facilitar a tomada de decisões conducentes a uma melhoria global das instituições.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

I - Avaliação educacional

Neste capítulo faz-se uma reflexão sobre a avaliação educacional, analisando-se este conceito e caracterizando-se a sua evolução, com o objectivo de compreender alguns dos seus paradigmas, modalidades e referenciais. É ainda abordada a problemática da avaliação de instituições educativas e os modelos implementados.

1. Conceitos de avaliação e sua evolução

Etimologicamente *avaliar* significa comparar, julgar e estimar. A interpretação conceptual deste termo implica algumas divergências: para uns significa apenas *medir* enquanto para outros este conceito é mais amplo, implicando, por exemplo, *o entender* e *o valorar* (Pérez, 1989: 431).

O acto de avaliar obriga a investigar, no sentido de produzir juízos de valor baseados nas informações recolhidas. Para Barbier (1990: 32), o processo de pesquisa é um acto deliberado e socialmente organizado, que termina na produção do juízo de valor.

Scriven (1991: 139) considera que a ideia chave do termo avaliação se refere ao processo de *determinação do mérito* ou *valor* de alguma coisa ou ao respectivo produto.

Para Ibar (2002: 34) avaliar é fazer *emergir um valor* das coisas, implicando comparar algo conhecido com um critério de valor - objectivo ou subjectivo - e, mediante um juízo de apreciação, formular um *juízo de valor* sobre a bondade ou conveniência da observação e da sua aplicação.

Estas perspectivas evidenciam a necessidade de relacionar o *referido* (o observado, o apreendido do objecto) com o *referente* (algo que se manifesta como um ideal ou uma norma a atingir).

Alguns autores, como Tenbrink (1988) e De Ketele (1985), defendem concepções de avaliação abrangentes, integrando a tomada de decisão. É nesse contexto que Escudero (1980: 25) define a avaliação como um processo de identificação, recolha e tratamento de dados, conduzido no sentido de se obterem informações capazes de justificarem uma decisão.

De acordo com Castillo (2002), a estrutura básica do conceito de avaliação assenta no pressuposto de que esta é um processo dinâmico, aberto e contextualizado, que visa obter informação, formular juízos de valor e tomar decisões.

Embora reconhecendo a importância da tomada de decisão, alguns autores preferem não a incluir no conceito de avaliação.

Alaiz *et al.*, (2003: 10) consideram que os processos de avaliar e de decidir são operações distintas: *a avaliação consubstancia-se na recolha e tratamento de informação que, constituindo o referido, permitem a comparação com um padrão, o referente; essa comparação expressa-se no juízo de valor.*

Estes autores admitem ainda que a tomada de decisão, apesar de ser o processo que se segue à avaliação, não deve ser confundida com esta. O papel social da avaliação da organização escolar deve ser salientado, evidenciando a importância da *comunicação* e da *negociação* no decorrer de todo o processo.

Analisando algumas perspectivas do conceito de avaliação, ressalta a existência de processos directa ou indirectamente relacionados com a recolha de informação, a formulação de juízos e a tomada de decisões. É o caso dos trabalhos de Tenbrink (1988), Lesne (1984) e De Ketele e Rogiers (1993).

De acordo com o modelo trifásico de Tenbrink (1988), os vectores básicos do processo avaliativo integram *uma preparação* ou disposição para avaliar, *uma obtenção de informação* e *uma avaliação*, ou seja, uma formulação de juízos e tomadas de decisões.

Lesne (1984) e De Ketele e Rogiers (1993) defendem, por seu lado, que a avaliação deve ser abrangente, englobando processos de recolha, medida, controlo, juízo de valor e tomada de decisão.

A pertinência ou não de alguns destes vectores da avaliação pode ajudar a compreender a dificuldade que tem existido em se conferir a este conceito alguma unidade de sentido.

A evolução da sociedade, decorrente de alterações económicas, políticas, e socioculturais, tende a determinar concepções de educação diferentes, que comportam modelos de avaliação adaptados aos sistemas.

Até aos anos 60 a avaliação era entendida como sinónimo de classificar, medir, seleccionar e seriar, funcionando como algo autónomo e independente do processo de ensino-aprendizagem. Esta posição foi radicalmente alterada por Scriven (1967), ao considerar uma avaliação com preocupações formativas e integrada no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as sistematizações de Madaus *et al.* (1988) e de Stufflebeam e Shinkfield, (1993), a evolução das concepções de avaliação educacional pode ser agrupada em cinco períodos distintos: *o pré-tyleriano*; *o tyleriano*; *o da inocência*; *o do realismo*; e *o do profissionalismo*.

O período *pré-tyleriano* decorre até 1930. Considera que a prática da avaliação sistemática tem uma longa história, basicamente caracterizada pela inexistência de uma prática avaliativa fundamentada.

O período *tyleriano* desenvolveu-se entre 1930 e 1945, tendo-se iniciado com a introdução por Tyler do conceito de avaliação educacional e com a criação de critérios de avaliação com objectivos pedagógicos definidos em termos comportamentais.

O período da *inocência* desenvolveu-se de 1946 a 1957, coincidindo com a fase imediatamente a seguir à II Grande Guerra Mundial. Caracterizou-se por um nítido investimento na recuperação da sociedade, sendo a construção de novas escolas uma das suas facetas mais notórias.

As concepções do período *tyleriano* mantiveram-se, tendo-se, contudo, verificado o desenvolvimento de novos instrumentos, como os testes padronizados, e criado procedimentos de avaliação. Estes últimos recorrem geralmente a métodos de natureza quantitativa, permitindo analisar a coincidência ou discrepância entre os resultados educativos e os objectivos formulados.

As taxonomias de objectivos educacionais de Bloom (1956) e de Guilford (1959) emergiram na sequência desta época.

O período do realismo vai de 1958 a 1972. Enquadra-se no reforço das políticas educativas verificadas nos Estados Unidos da América, na altura em acérrima competição com a União Soviética, que se havia lançado na era espacial em 1957 com a entrada em órbita do satélite Sputnik.

Pode considerar-se que este período teve início com a promulgação do *National Defense Education Act* em 1958, onde se incentivavam e apoiavam projectos nacionais que promovessem os currículos na área das ciências e da matemática. Na sequência deste programa foram desenvolvidos mecanismos para avaliar os projectos implementados, destacando-se neste domínio os estudos de Scriven (1967).

O período do profissionalismo é caracterizado pela criação de centros de investigação e pelo desenvolvimento da avaliação. É neste contexto que surge em 1981 o *Joint Committee of Educational Evaluation*, que integra doze organizações profissionais.

Este período atribui à avaliação educacional um campo próprio de investigação, na medida em que se lhe atribui um carácter especializado, surgindo assim os profissionais de avaliação.

Assiste-se à publicação de revistas sobre avaliação e à divulgação de estudos que facilitam uma permanente actualização de conhecimentos.

Verifica-se o desenvolvimento de novos métodos, considerados mais eficazes, destacando-se os fenomenológicos/qualitativos.

As várias reformas do sistema educativo ocorridas nos últimos anos, sobretudo ao nível dos países da União Europeia, têm mantido a problemática da avaliação actual em constante aperfeiçoamento, assumindo-se a *meta-avaliação* cada vez mais como uma tarefa inerente e necessária a qualquer processo avaliativo de qualidade.

Na perspectiva histórica de Guba e Lincoln (1990), a evolução do conceito de avaliação passa por quatro momentos, denominados *quatro gerações de avaliação*. Nessa linha de sistematização, Ibar (2002: 36) e Alaiz (2003: 11) definem e caracterizam cada momento em quatro gerações distintas a seguir caracterizadas:

- (a) Primeira geração - coincide com o desenvolvimento da Psicometria e da Psicologia numa perspectiva de ciência positiva. Caracteriza-se por associar o processo de avaliar ao de medir. Para servir o método científico aplicam-se testes e escalas no sentido de

medir e de quantificar o objecto de avaliação, independentemente de se procurarem descrições do porquê das coisas ou simplesmente de se questionar o grau de verdade alcançado. O avaliador é encarado como um técnico que deve saber utilizar os instrumentos de medição.

- (b) Segunda geração – caracteriza-se por salientar o papel das descrições. A avaliação faz-se a partir de objectivos, descrevendo-se os pontos considerados fortes e fracos do que se avalia. Nesta perspectiva, a avaliação tende a decorrer sem problemas quando todos comungam do mesmo sistema de valores. Na falta de concordância, comum nas sociedades abertas à diversidade de valores, geram-se frequentemente dificuldades em avaliar, se não existirem critérios preestabelecidos. O avaliador é considerado um técnico que, para além de ser um especialista na definição de objectivos, é também um narrador.
- (c) Terceira geração – caracteriza-se por destacar-se o julgamento, dando especial importância ao juízo que se emite ao avaliar o mérito ou valor de um objecto. Considera-se que o mérito implica qualidade intrínseca e o valor qualidade extrínseca ou contextual. Esta perspectiva assume a complexidade que o acto de avaliar envolve, procurando-se integrar aspectos contextuais e admitindo-se a subjectividade e o erro humano. A verdade surge como meta ideal a atingir, considerando-se o avaliador como um juiz que concilia o saber técnico com a vertente de narrador, uma vez que este para avaliar precisa de descrever, construir e aplicar instrumentos.
- (d) Quarta geração – caracteriza-se por procurar através de processos de negociação chegar a consensos sobre o objecto de avaliação. Os avaliados são (co)autores neste processo, que se pretende participado e interactivo. A informação, embora possa conferir poder, não é escondida dos avaliados, uma vez que se considera ser do interesse de todos a transparência e as possíveis recomendações decorrentes do processo avaliativo. Esta perspectiva é claramente marcada por influências do paradigma construtivista, encarando-se a negociação como um processo que visa reunir consensos, respeitando a dignidade e integridade dos intervenientes. O conceito de avaliação da qualidade total (*evaluación de la calidad total*), utilizado no mundo empresarial e recentemente na avaliação de escolas, integra-se neste modelo. O avaliador é encarado como orquestrador de um processo de negociação.

Com base em Rodríguez (2001: 17-21), pode afirmar-se que a evolução do conceito de avaliação passou inicialmente por uma busca intencional de objectividade (Tyler, 1950) ao que se seguiu um processo de aceitação da subjectividade inerente ao juízo de valor de quem avalia (Stufflebeam, 1960 e Scriven, 1967). De acordo com esta última perspectiva, desenvolvida nas décadas de 60 e 70, o processo de avaliação é valorizado, não se reduzindo apenas a uma exposição de resultados: recorre a métodos de análise e descrição, comportando em simultâneo uma componente qualitativa e formativa.

A partir da década de 90 o processo avaliativo perspectivou-se de acordo com posições holísticas e ecléticas. Guba e Lincoln (1990), Clyne (1990) e House (1993) são alguns dos defensores desta corrente, também conhecida por ecumenismo metodológico.

A conjugação de métodos quantitativos e qualitativos, ao integrar contributos de diferentes estratégias, evidencia a preocupação de responder com maior eficácia à complexidade do processo educativo.

2. Paradigmas na avaliação educacional

De acordo com Kuhn (1962) o conceito de paradigma tem um significado semelhante ao de *visão do mundo* ou de *filosofia*, assumindo sempre um carácter transitório, uma vez que as *rupturas científicas* se caracterizam por questionar e pôr de parte o *velho* paradigma. A adopção de novas práticas e de novos modos de pensamento é responsável pela afirmação de um *novo* paradigma.

Guba e Lincoln (1994) definem *paradigma* como um conjunto de concepções, representações e expectativas que o indivíduo tem. Estas conferem-lhe uma determinada visão do mundo, ajudam-no a entender a sua posição e o tipo de relações que pode estabelecer.

Relativamente ao campo da investigação educativa, os paradigmas existentes na avaliação educacional decorrem de se verificarem pressupostos, objectivos e estratégias diferenciadas.

A dicotomia entre os paradigmas quantitativo e qualitativo poderá facilitar uma melhor compreensão das razões que estão na base da evolução do conceito de avaliação educacional.

O paradigma quantitativo, experimental e psicométrico utiliza uma metodologia hipotético-dedutiva com raízes na psicologia experimental. O paradigma qualitativo, contextual, naturalista e etnográfico teve a sua implementação a partir da antropologia social e da investigação sociológica de observação participativa.

A avaliação educacional inspirada no paradigma quantitativo encontra-se associada a uma busca de objectividade. Caracteriza-se por se centrar nos produtos e resultados do ensino, fundamentando-se no *behaviorismo*. O carácter quantitativo da avaliação assenta no observável e no mensurável, dando-se, como já referimos, considerável importância ao produto.

A avaliação educacional quantitativa debruça-se sobre o sucesso ou insucesso do ensino, através da análise da discrepância entre os resultados alcançados e os objectivos previamente definidos. O investigador preocupa-se em pensar em termos de parâmetros e factores, mais do que em indivíduos e instituições, no sentido de facilitar o isolamento de variáveis.

Na década de 60, o conceito de avaliação tradicional quantitativa, começou a ser questionado, tendo-se verificado algum descrédito relativamente ao *behaviorismo*. Com o desenvolvimento do cognitivismo no período subsequente, investiu-se no estudo dos mecanismos de pensamento dos professores e dos alunos, na análise dos processos mediadores do ensino e da aprendizagem e na formação de professores.

Estas perspectivas inovadoras, desenvolvidas no campo da psicologia, facilitaram a expansão do paradigma qualitativo.

Eisner (1985), MacDonald (1971), Guba e Lincoln (1990), Stufflebeam e Shinkfield (1993), constituem alguns dos autores que tentaram conceber a avaliação como um processo formativo e processual, procurando distanciar-se da avaliação sumativa tradicional assente nos resultados.

A avaliação passou a interpretar-se como uma forma de regular processos e de garantir melhores tomadas de decisão, necessárias numa fase de mudanças conceptuais sobre a escola e o ensino-aprendizagem.

O paradigma qualitativo foi responsável pela introdução e desenvolvimento de novos métodos e instrumentos de recolha de informação como, entre outros, a observação, as anotações, o trabalho de campo, as entrevistas, os questionários e o estudo de caso. Neste paradigma considera-se que as situações educativas são por natureza complexas e que existem dificuldades no isolamento de variáveis. As interacções têm de ser analisadas na sua complexidade, não se limitando apenas a relações lineares de causa-efeito.

Pérez (1989) alega que em avaliação, tal como em qualquer ciência, a objectividade é sempre relativa, pelo que não pode ser considerada como meta central e prioritária. Este autor salienta que, para se compreender uma situação, há que considerar as crenças e as teorias implícitas dos actores sociais, bem como o contexto educativo em questão. Este entendimento não se obtém através de testes padronizados ou de outras formas de avaliação quantitativas, conseguindo-se a partir de uma avaliação que considere as interpretações, interesses e aspirações dos indivíduos envolvidos.

Embora à noção de paradigma esteja subjacente a ideia de ruptura/dicotomia, podemos considerar a possibilidade de conciliar métodos quantitativos e qualitativos.

Pérez (1989: 431), defensor do paradigma qualitativo, expõe uma visão bastante flexível e integradora de avaliação: do ponto de vista conceptual considera que esta deve ter como referência os resultados previsíveis e imprevisíveis e ao nível processual defende a recolha de informação, quer de produtos quer de processos. No campo metodológico este autor reconhece a importância de estratégias formais e informais de avaliação, viabilizando assim o pluralismo metodológico. A nível ético-político, promove uma avaliação democrática, em contraponto a uma burocrática, o que implica uma recolha de informação de todos os grupos envolvidos e a sua divulgação.

O complemento entre paradigmas, assente na conjugação de métodos de natureza quantitativa e qualitativa, fez-se sentir sobretudo a partir dos anos noventa com Payne (1994), Shadish (1998), Chelimsky e Shadish (1999).

Na actualidade, as perspectivas de avaliação globais, ecléticas e integradoras de métodos mistos parecem ser as mais eficazes em investigação educacional de um modo geral e no processo avaliativo em particular.

3. Modalidades de avaliação

De acordo com as suas finalidades, enfoques e momentos de implementação, a avaliação pode ser sumativa, formativa e negociada.

A avaliação sumativa perspectiva-se para apresentar conclusões sobre o mérito ou o valor de um objecto (*e.g* um programa ou uma organização) e propõe recomendações sobre o que deverá ser mantido, alterado ou eliminado (Alaiz *et al.*, 2003: 12). Realiza-se no fim da implementação de um programa ou de um ciclo de vida da organização.

Este tipo de avaliação pretende fornecer alguma segurança e objectividade à análise. Fixa-se no isolamento de dados que são utilizados como critério de comparação e valorização relativamente a outros objectos já estudados, cujo valor médio é considerado padrão. O ideal é assim retirado do valor médio encontrado a partir da realidade e o patamar que separa o bom do suficiente, dependendo de uma determinação extrínseca do avaliador.

A avaliação sumativa, quando ocorre antes da avaliação formativa, pode ajudar a definir critérios formativos mais ajustados às reais necessidades do contexto educativo (Ibar, 2002: 39).

Para alguns autores, a grande diferença entre avaliação sumativa e formativa centra-se no momento em que cada uma ocorre. De acordo com Alaiz *et al.* (2003: 12):

A avaliação sumativa informa acerca do sucesso de um determinado programa ou projecto quando ele já está terminado (e.g. a avaliação sumativa do Projecto Educativo de uma determinada escola no final do seu período de vigência) enquanto a formativa visa melhorar o resultado enquanto o processo decorre.

A este propósito, Santos Guerra (2003: 15) cita Stake (1981) para demonstrar que a avaliação sumativa não permite alterações ou reformulações, uma vez que o processo já está concluído, utilizando a seguinte metáfora: *quando é o cozinheiro a provar a sopa, estamos perante uma avaliação formativa, quando é o cliente, trata-se de uma avaliação sumativa.*

A avaliação formativa visa melhorar algo através do *feedback* que chega ao avaliado e ao avaliador. Nesta perspectiva Alaiz *et al.* (2003: 13) defendem que o elemento essencial na avaliação de escolas é a qualidade do *feed-back* sobre o seu desempenho que chega aos membros da comunidade educativa. No que respeita à avaliação de projectos e de

instituições, estes autores apontam dois tipos de avaliação formativa: a de implementação, que tem o objectivo de informar se o projecto está a ser conduzido de acordo com o planeado, e a de progresso com o propósito de avaliar a evolução registada relativamente aos objectivos em diferentes momentos.

Ainda de acordo com estes autores, a avaliação de progresso visa também determinar se alguma componente do projecto necessita de ser alterada ou reformulada, “verificando também o impacto das actividades e estratégias nos participantes ao longo das várias etapas de intervenção”.

O carácter regulador da avaliação formativa obriga a que a mesma seja efectuada em tempo útil, para que as informações e recomendações possam surtir algum efeito no desenvolvimento do trabalho ou projecto.

Para além de identificar estas modalidades de avaliação, Ibar (2002: 40) considera ainda ser importante ter em conta a *avaliação negociada* desenvolvida por Guba e Lincoln (1990: 263). De acordo com este autor, esta modalidade de avaliação fundamenta-se num processo contínuo de identificação de consensos relativamente ao objecto avaliado, caracterizando-se por procurar analisar os dados de acordo com as especificidades de cada contexto. Os aspectos sociais, culturais e políticos são considerados relevantes para uma adequada interpretação dos resultados, os quais não podem ser tomados como irrefutáveis.

Guba e Lincoln (1990: 263) consideram que o avaliador, para além de possuir competência técnica, deve manifestar qualidades ao nível das relações interpessoais, tais como paciência, humildade, abertura, adaptabilidade e sentido de humor. Ainda para estes autores, a avaliação é um processo de ensino-aprendizagem no qual “todos ensinam e aprendem de todos”, o que, supostamente, constitui um pré-requisito absoluto gerador de (re)construções sucessivas do significado do objecto de análise.

Nesta perspectiva, a avaliação assume-se como um processo contínuo, recursivo e divergente. A subjectividade ou arbitrariedade de critérios do acto avaliativo é apenas aparente: através da divergência de perspectivas procuram-se encontrar aspectos optimizadores, que respondam à realidade em análise.

4. Referenciais de avaliação

Ao considerar-se a avaliação como um processo de produção de um juízo de valor, resultante da relação referido-referente, há que identificar os principais referenciais utilizados e as bases da sua diferenciação.

De acordo com a sistematização proposta por Alaiz *et al.*, (2003: 15), a avaliação poderá assumir referenciais criteriosais, normativos e ipsativos.

A avaliação diz-se criterial quando os resultados obtidos são comparados com algo pré-definido, ou seja, com um critério. De acordo com Alaiz *et al.*, (2003: 148), entende-se por

critério “a formulação que serve para discriminar, para distinguir êxitos de fracassos ou para emitir um juízo de valor”.

Stake (2006) considera como critério uma variável descritiva, estreitamente relacionada com um *standard* (a quantidade do atributo essencial para a descrição de um critério) e um indicador (item descritivo específico e exemplificativo).

Exemplificando, podemos dizer que, quando as escolas avaliam os seus resultados, com base em *standards* que perspectivam alcançar, estamos perante uma avaliação do tipo criterial. No campo do sucesso dos alunos, trata-se do nível médio de resultados que estes devem atingir ao serem sujeitos a determinados testes padronizados.

A avaliação é normativa quando o referencial resulta da comparação de cada elemento com o grupo no qual se integra. Como exemplo, podem apontar-se os *rankings* de escolas, caracterizados por cada escola comparar a média dos resultados obtidos nos exames nacionais com as suas homólogas do país.

A avaliação ipsativa caracteriza-se por comparações a nível do próprio avaliando, o que permite verificar se houve ou não evolução relativamente a avaliações anteriores. Por exemplo, uma escola, ao auto-avaliar-se, poderá ter como linha de orientação analisar o seu desempenho relativamente ao ano anterior.

De acordo com Alaiz *et al.* (2003), nenhum destes referenciais tem um valor absoluto, dependendo significativamente da finalidade da avaliação. Assim, na prática, utiliza-se frequentemente mais do que um tipo de referencial.

5. A avaliação de instituições educativas

5.1 Finalidades da avaliação de escolas

A avaliação de escolas comporta, de forma mais ou menos explícita, finalidades. Afinal avalia-se para quê?

A resposta a esta questão pode assentar em três perspectivas distintas: a avaliação faz-se para *prestar contas* ou *controlar*; para *produzir conhecimento* ou *diagnosticar*; ou ainda, para *desenvolver e perspectivar melhorias*.

Na perspectiva de *prestação de contas* ou de *controlo*, afere-se a eficácia da escola procurando estabelecer uma relação entre resultados e custos. Avalia-se o nível de consecução dos objectivos e as capacidades pedagógicas e de gestão de recursos da instituição, relacionando-se o processo de *controlo* com a identificação das variáveis que influenciam o produto.

Em sistemas caracterizados pela descentralização de poderes, onde as políticas educativas pretendem tornar público os investimentos realizados, entende-se que, quer o cidadão que paga impostos, quer os encarregados de educação enquanto contribuintes e beneficiários directos devem ser esclarecidos acerca da gestão do erário público e das políticas educativas

vigentes. A esta ideia associa-se o termo *accountability*, o qual, de acordo com Scriven (1991):

Requer algum tipo de avaliação custo/efectividade, ou seja, não é suficiente que uma pessoa esteja disposta a explicar como gasta o dinheiro (fiscal accountability), é também necessário justificá-lo em termos de resultados obtidos.

Ainda, de acordo com este autor, há que ter em atenção o facto de os professores não serem considerados responsáveis absolutos do insucesso dos alunos, uma vez que são vários os factores que condicionam o percurso escolar.

É comum a comparação de escolas através dos resultados dos alunos aquando da realização de exames normalizados. Este processo, também conhecido por *assessment*, merece as seguintes considerações por parte de Scriven (1991):

Usa-se com frequência o termo assessment como sinónimo de avaliação, mas às vezes é utilizado para nos referirmos a processos mais encaminhados para o quantitativo e para as provas standard. A quantidade pode ser dinheiro (como no verdadeiro assessment estatal), ou ainda números ou pontuações. Alguns sugerem que o assessment é menos um julgamento e mais um processo de medida que outros tipos de avaliação; mas podemos argumentar que é simplesmente um tipo de avaliação na qual o julgamento final está baseado nos resultados numéricos.

De acordo com Santos Guerra (2003: 12), quando uma avaliação formal externa é realizada aplicam-se pautas e instrumentos que dificilmente podem exprimir com rigor toda a complexidade dos processos que são desenvolvidos na escola que, por sua vez têm complicadas conexões de *input*, *output* e *throughput* com o exterior. Para Alaiz *et al.* (2003: 31), os resultados de uma avaliação orientada para a prestação de contas são instrumentos úteis para a gestão da escola, uma vez que fornecem informações relevantes acerca das diferentes dimensões da instituição.

A perspectiva de *prestação de contas* pretende averiguar o desempenho das escolas, a sua eficácia e a rentabilidade dos investimentos, procurando também transmitir uma visão de transparência de um serviço público que se quer de qualidade.

Os resultados deste tipo de avaliação são divulgados ao público em geral, incluindo os pais e organismos de poder local. Embora apresente um carácter predominantemente sumativo, pode resultar formativo, desde que a gestão da escola a encare sem preconceitos no sentido de identificar possíveis áreas de melhoria. Neste sentido Elliot (1987), citado por Santos Guerra (2003: 22), centra o processo de *accountability* na própria escola, mais do que em avaliadores externos, encarando este conceito como a *aceitação pela escola da responsabilidade de se avaliar a si própria*.

A avaliação na perspectiva da *prestação de contas* centra-se mais nos resultados, embora estes, se forem interpretados numa lógica formativa, possam conduzir à melhoria da escola.

Neste sentido CNE (2005: 50) defende que [...] *na complexidade social de cada escola, prestar contas pode suscitar dinâmicas de melhoria e, por sua vez, a avaliação numa lógica de melhoria pode constituir uma base para prestação de contas.*

A avaliação como *produção de conhecimento* ou *diagnóstico* visa aprofundar o saber sobre a escola. Esta pode ser da autoria da própria instituição ou da responsabilidade de entidades externas e aplica-se frequentemente quando se pretende introduzir alterações no sistema educativo, ou aplicar medidas que obrigam a uma tomada de conhecimento para decisões posteriores.

Para Rocha (1999: 51) o processo avaliativo assume a *informação* e o *diagnóstico* como finalidade, uma vez que a distinção entre estes dois conceitos apenas se detecta pelo grau de generalidade ou de especificidade da informação. Neste sentido, este autor, ao citar Juste e Aragon (1992: 86), afirma o seguinte:

O objectivo da informação pode resultar mais importante e útil quando entendido como um diagnóstico, especialmente se este é diferenciado e específico(...), as escolas podem ser avaliadas com o propósito de identificar necessidades, de delimitar os factores que estão na origem de conflitos manifestos ou latentes, de evidenciar as causas do absentismo escolar elevado e de verificar disfunções departamentais.

A avaliação, segundo a perspectiva do conhecimento, realiza-se com o intuito de recolher informações prévias à planificação de medidas educativas específicas, utilizando para tal procedimentos de auto-avaliação e sendo conduzida por avaliadores externos. Ao contrário da visão associada à prestação de contas, que se fixa nos produtos, esta procura a identificação de necessidades e a delimitação dos factores que condicionam um problema, valorizando os aspectos contextuais e de entrada (*inputs*).

Independentemente de ser da iniciativa do poder central, de investigadores individuais ou da própria escola, a avaliação na perspectiva da *produção de conhecimento* pode fornecer aos interessados - professores, alunos e gestores da escola - informações úteis de acordo com as dimensões analisadas. A este propósito Alaiz *et al.* (2003: 32) consideram o seguinte:

Os destinatários das avaliações desenvolvidas nesta perspectiva são, sobretudo, a gestão da escola e os professores, que mais directamente e de forma mais próxima contactam com os avaliadores. No caso de a iniciativa partir do Ministério da Educação, o próprio Ministério da Educação é o destinatário privilegiado.

Na perspectiva de *desenvolvimento* ou de *melhoria*, a avaliação assenta no conhecimento e, através da criação de um plano de melhoria, objectiva-se para o desenvolvimento integral da escola. É actualmente entendida como essencial ao processo de planeamento e de implementação de acções promotoras de melhoria, uma vez que conduz à implementação de medidas que visam mais profissionalismo para os que trabalham na escola, propõe reformulações a nível organizacional e aponta para a adopção de acções educativas que apostem na maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Esta perspectiva avaliativa apresenta uma elevada complexidade, valorizando sobretudo variáveis de processos e de resultados. Efectivamente não interessa se o enfoque se faz apenas sobre uma parcela da realidade ou se assume um carácter global: o que importa é que todos os actores estejam envolvidos na procura de desenvolvimento e melhoria. Tenta-se em conjunto encontrar soluções, tomar decisões e aplicá-las de forma rápida, com o propósito de conseguir mudanças significativas na estrutura organizacional e cultural da escola.

Alaiz *et al.* (2003: 32) consideram que, do ponto de vista do desenvolvimento, a abordagem avaliativa mais adequada é a da auto-avaliação. Esta é contextualizada, envolve os actores e tem a vantagem de, em tempo útil, fornecer informação susceptível de ser mobilizada de imediato para encetar processos de melhoria. A auto-avaliação da escola, acompanhada do apoio de um agente externo, parece ser a modalidade de avaliação que mais se coaduna com a perspectiva de desenvolvimento, uma vez que as alterações profundas muito dificilmente se realizam de fora para dentro, ou seja, não podem ser impostas mas sim sentidas como necessárias por todos os intervenientes no processo educativo.

Os destinatários desta avaliação são os actores envolvidos no processo que, de uma forma ou de outra, têm interesse em aceder aos resultados. A este propósito expõe-se o seguinte:

Como a escola é uma instituição em que estão envolvidos actores com diferentes interesses (os stakeholders) – professores, alunos, pais e comunidade – estes são, tal como na perspectiva da produção de conhecimento, os destinatários privilegiados dos resultados da avaliação. Estes actores, juntamente com a gestão da escola, professores de apoio e outros técnicos educativos, são os potenciais utilizadores dos resultados da avaliação porque, suportados por eles, poderão conceber o plano de melhoria da escola, de modo a reforçar os pontos fortes e ultrapassar os pontos que se revelam mais fracos (Idem).

De acordo com estes autores, o termo *stakeholder* designa os indivíduos ou grupos que intervêm ou são postos em risco (beneficiados ou prejudicados) pela avaliação (ver Guba e Lincoln, 1990; Patton, 1990; Stevens *et al.*, s.d.).

Segundo Stufflebeam (2003), avalia-se partindo do pressuposto que a avaliação ajuda a resolver os problemas existentes nas escolas, contribuindo para a obtenção de melhores resultados e para o conhecimento do seu modo de funcionamento. Para Sanders e Davidson (2003: 807) a avaliação da escola pode ser definida como a investigação sistemática da qualidade e do modo como esta pode servir as necessidades da comunidade.

5.2 Dimensões de avaliação

A terminologia utilizada para dar sentido ao que se pretende avaliar é muito diversificada: Sabirón (1990: 72) utiliza a expressão *eixos de análise*, Casanova (1992: 35) fala em *componentes e subcomponentes*, Estefanía e López (2001: 101) referem *âmbitos*, Seijas (2002: 37-47) menciona *variáveis e indicadores* e Alaiz *et al.*, (2003:63-73) usam *áreas e dimensões*.

Para além desta multiplicidade de designações, existem várias formas de organizar aquilo que se pretende avaliar.

Para realizar a auto-avaliação, a escola (equipa de avaliação), necessita de um referencial, que funcione como um quadro operacional do processo de análise (Alaiz *et al.*, 2003: 63). Existem actualmente vários referenciais para avaliação de escolas. Contudo, estes autores defendem que o ideal é que sejam as próprias escolas a construir o seu próprio *referencial*, para que este seja contextualizado e revelador do conjunto de aspectos que merecem análise.

A elaboração do referencial pela escola tem a vantagem de implicar os intervenientes na fase de preparação da avaliação, envolvendo discussão, troca de ideias, consensos e tomada de decisões. Para além de ajudar a clarificar concepções, tende a ser um factor de motivação para o processo avaliativo.

Santos Guerra (2003: 39), sem pôr de parte a hipótese de se poder avaliar apenas alguns dos aspectos da instituição educativa, preconiza ser necessário considerar todo o contexto educativo, visionando a escola como um ecossistema que permite explicar o capital simbólico que acompanha o seu funcionamento. Este conceito sistémico de organização leva naturalmente a uma avaliação integral, já que *de pouco serve centrar-se nos resultados sem ter tido em conta o processo, ou neste sem sequer saber o que considerar bons resultados*.

Sobrinho (2003: 15) caracteriza a avaliação como uma actividade social complexa, marcada pela plurirreferencialidade de elementos, incluindo “acções, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões”.

Numa perspectiva globalizante de avaliação e apenas como referências, são seguidamente apresentadas algumas das formas possíveis de estruturar a avaliação.

Existem vários modelos de avaliação de programas educacionais, na sua maioria assentes no modelo CIPP concebido por Stufflebeam na década de sessenta. Este baseia-se em variáveis que afectam o processo educativo e estrutura-se a partir da noção de sistema.

De acordo com este modelo, as variáveis são agrupadas nas seguintes áreas fundamentais: (a) contexto (*context*); (b) factores de entrada (*input*); (c) processo (*process*); e (d) produto (*product*).

Os *factores de entrada* consistem nos recursos físicos, humanos e financeiros que estão afectos à escola e que esta mobiliza no desenvolvimento da sua actividade. Considera-se *processo* toda a dinâmica interna da escola, que vai desde os programas, às relações que se estabelecem entre os seus membros. O *produto* associa-se aos resultados do processo educativo e sintetiza os efeitos das outras áreas (contexto, factores de entrada e de processo).

Ainda de acordo com este modelo de avaliação, os resultados da escola não se limitam à análise de taxas de sucesso educativo, podendo ser considerados outros aspectos

consentâneos com as realidades a avaliar, como a evolução e a satisfação dos alunos, as reformulações introduzidas ao nível organizativo e a participação da comunidade.

Existem várias formas de organizar aquilo que se pretende avaliar. De acordo com Alaiz *et al.* (2003: 67), ao perspectivar-se a análise de uma instituição educativa no seu todo, há que atender aos seguintes aspectos: contexto externo; contexto interno; organização e gestão; ensino e aprendizagem; clima da instituição; e resultados educativos.

Estes autores utilizam o termo *áreas* para designar estes seis aspectos a avaliar e entendem por dimensões as especificidades em que se pode decompor cada área. Neste trabalho, o termo *dimensão* refere-se a cada vertente de análise da instituição educativa e o *subdimensão* a aspectos mais específicos que a integram.

De seguida procura-se especificar o que cada uma destas dimensões de análise envolve, tendo por base o quadro referencial desenvolvido pelo Projecto EDIF, da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional pertencente ao Ministério de Educação Português.

Assim, entende-se por contexto externo o conjunto de determinantes exteriores à instituição educativa que, directa ou indirectamente, a podem influenciar e orientar. Ao considerar-se que uma instituição não vive isolada em si mesma, mas sim integrada num meio com características sócio-económicas e culturais próprias, torna-se imprescindível para o conhecimento da instituição, a análise do meio em que a mesma se enquadra. Neste contexto, importa saber quais são as expectativas da comunidade e das famílias no que concerne à educação e ao futuro dos seus jovens, bem como a pressão que se estabelece por parte da comunidade (encarregados de educação, autarquias, meios de comunicação social, sindicatos, Inspeção Geral da Educação) para que a instituição educativa apresente qualidade. Por outro lado, interessa analisar a forma como a instituição procura responder às necessidades do meio.

O conhecimento do contexto externo é importante na medida em que ajuda a clarificar e a compreender a instituição, os seus pontos fortes e fracos, as suas dificuldades e valências, bem como as estratégias explícitas ou implícitas de relacionamento que se desenvolvem entre estes dois universos.

O contexto interno envolve todos os elementos que, de uma forma mais próxima, integram a escola. Esta contudo não pode intervir em aspectos como a história e as características dos alunos.

A organização e gestão da escola, enquanto dimensão a analisar, ajuda a perceber como se concebe, implementa e avalia a política educativa da instituição. As subdimensões que entre outras podem revelar informações sobre a dinâmica da instituição e a sua política educativa são a administração e gestão da escola, as formas de liderança implementadas, a divulgação da instituição, o investimento no desenvolvimento dos profissionais, o envolvimento da comunidade e das famílias, a comunicação, o estabelecimento de parcerias e de apoios e as práticas de monitorização e de auto-avaliação.

A dimensão relativa ao ensino e à aprendizagem pode objectivar-se nas acções realizadas pelos docentes e alunos, tendo em vista ao sucesso educativo. Várias podem ser as subdimensões analisáveis neste âmbito, destacando-se a gestão curricular, as estratégias de ensino, a relação pedagógica, a mobilização pedagógica de recursos, as práticas de avaliação das aprendizagens, a autonomia e ainda a iniciativa dada aos alunos.

Compreender e avaliar o que acontece na sala de aula é fundamental na medida em que os *inputs* da escola se organizam em função desta dimensão, a qual determina em parte os *outputs* da escola. No estudo do CNE (2005: 49) pode ler-se: *a avaliação integrada das escolas detectou falhas importantes nos níveis intermédios de gestão pedagógica, nas áreas de acompanhamento dos professores, de coordenação e de trabalho em equipa* (IGE, 2002b).

No sentido de justificar a dificuldade de se proceder a avaliações institucionais centradas nos processos de ensino dos professores e nas aprendizagens dos alunos, CNE (2005) refere que *a capacidade de responsabilização interna é muito débil e a intervenção externa na sala de aula é considerada uma intromissão*. Assim, este autor sugere as seguintes medidas contributivas para uma avaliação consistente do que acontece na sala de aula: (a) análise da forma como a escola se organiza em função do apoio às práticas pedagógicas; (b) recolha de informação sobre a avaliação do trabalho pedagógico realizado pela escola; e, (c) observação das práticas pedagógicas na sala de aula, interagindo com a autonomia de cada professor no *seu espaço*.

A observação de classes e de professores, apesar de poder ser uma importante forma de regulação do processo de ensino e de aprendizagem, *permanece como uma das grandes dificuldades e fonte de resistência* à avaliação focada nas dinâmicas da sala de aula (*idem*: 49). Outra dimensão importante no processo auto-avaliativo é a cultura da instituição, a qual está associada com aquilo que *ajuda a entender a escola*.

A cultura de uma escola é o seu rosto e, como tal, é única e reveladora do modo de pensar e de agir dos seus membros actuais e também de outros que nela trabalharam e contribuíram para a construção de uma identidade institucional.

A dimensão cultural de uma instituição decorre da análise de aspectos diferentes, ou seja, sobre o mesmo objecto, podem recolher-se dados que servem, simultaneamente, para caracterizar uma instituição segundo duas ou mais dimensões. Exemplificando, ao conhecerem-se as políticas de envolvimento da escola com a família no âmbito da dimensão da organização e gestão, permite-se um melhor entendimento das concepções dos docentes sobre a relação com os pais.

O cruzamento de diferentes informações e a sua interpretação podem fornecer elementos de análise importantes, dependentes, contudo, da óptica da leitura dos dados. A análise da dimensão cultural pode ajudar a caracterizar aspectos importantes para uma auto-avaliação, os quais, por vezes, correm o risco de passarem por invisíveis já que, ao conferirem alguma especificidade à instituição, se confundem com a sua própria matriz.

De acordo com Alaiz *et al.*, (2003: 72) os aspectos que ajudam a analisar a cultura de uma instituição são; (i) a identidade; (ii) a ênfase no ensino e na aprendizagem; (iii) a participação nos processos de tomada de decisão; (iv) a motivação dos professores; (v) as expectativas acerca dos alunos; (vi) o empenho dos alunos; (vii) o trabalho em equipa; (viii) a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; (ix) o reconhecimento; (x) o rigor e a exigência; (xi) a disciplina e a segurança; (xii) a apazibilidade do espaço escolar; (xiii) a relação com a comunidade; e (xiv) o relacionamento entre os actores educativos.

Outra dimensão que interessa analisar prende-se com os resultados educativos, que podem ser traduzidos pelos níveis de sucesso apresentados pela escola. Há contudo que considerar que a qualidade de uma escola não se pode aferir apenas pela taxa de aprovações dos seus alunos, até porque, ao considerarmos o sistema de ensino pré-escolar, os alunos não são classificados numericamente, nem têm retenções a não ser em casos excepcionais.

Para Sobrinho (2003) existem atitudes e valores promovidos pela instituição que não podem passar despercebidos no processo avaliativo, acabando por se revelar determinantes nos resultados educativos dos alunos e na qualidade da instituição.

5.3 Agentes de avaliação de escolas

Quanto ao seu sujeito, a avaliação de escolas pode ser externa, interna ou mista.

A avaliação externa faz-se através de avaliadores que possuem formação específica na matéria, os quais podem pedir a colaboração de elementos da própria instituição para a avaliar. À partida, o distanciamento crítico do avaliador ajuda a garantir alguma objectividade e independência ao processo avaliativo. Contudo, este pode ter dificuldade em conhecer a realidade do contexto a analisar, por eventuais faltas de transparência, ou pela ocultação, intencional ou não de informações relevantes.

Ruiz (1996: 42) considera que o êxito de uma avaliação externa se baseia no processo de negociação sobre a avaliação que se pretende efectuar. Para tal é necessário clarificar, desde o início, os membros da instituição acerca do trabalho a implementar, para que todos se sintam implicados e não meros receptores finais dos resultados.

Vários têm sido os factores que justificam a crescente importância da avaliação externa. A passagem de poderes da tutela para a escola é indubitavelmente um deles. Para além de conferir autonomia administrativa e financeira às instituições de ensino, este processo traz também uma margem de decisão maior ao nível da gestão e funcionamento, a qual, para além de garantir poderes, obriga a determinados deveres entre os quais o da melhoria da qualidade educativa. Neste contexto Afonso, N. (2000: 211) refere o seguinte:

A transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilização e o escrutínio público sobre a escola, na medida em que a atenção da opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas. Em consequência, a promoção da autonomia cria condições favoráveis à intensificação de dois tipos de avaliação externa

das escolas. Por um lado, verifica-se um reforço da avaliação institucional por via de serviços públicos como a Inspeção-Geral de Educação, ou por via de dispositivos concretos como a publicação dos resultados escolares. (...) Por outro lado, a autonomia das escolas tende a funcionar como um incentivo para o desenvolvimento da avaliação informal das escolas, pela via de uma maior vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil.

A avaliação externa, através das recomendações que fornece, pode contribuir positivamente para a construção de um plano de intervenção mais ajustado às necessidades da escola. Neste âmbito Alaiz (2003: 17-18) considera o seguinte:

Tradicionalmente a avaliação externa era entendida como uma mera operação de controlo, numa perspectiva de avaliação de conformidade, com efeitos diminutos nas práticas de ensino dos docentes e nas aprendizagens dos alunos. Nas últimas décadas esta situação alterou-se. As suas funções não são exclusivamente de controlo; a apresentação de recomendações decorrentes do processo de avaliação podem/devem ser utilizadas pelas escolas na definição das suas prioridades e dos seus objectivos de melhoria, potencializando a função formativa da avaliação.

Pode considerar-se que a sociedade começa a exigir às escolas certificados de qualidade, da mesma forma que os consumidores exigem garantias nos produtos que utilizam.

O progressivo descrédito da instituição escolar, nomeadamente da pública, veiculado pelos meios de comunicação, leva a que as escolas procurem reconhecimento e credibilidade.

De acordo com Gairín (2002: 123) a avaliação externa pode restituir às escolas parte da confiança perdida e ser exibida como um selo *de garantia da qualidade*. A avaliação é, nesta perspectiva, um trunfo que pode ser exibido pelas instituições de ensino junto dos seus potenciais clientes, para conquistar maiores e melhores fatias de mercado.

O crescente desemprego na classe docente, em parte devido a diminuições acentuadas da natalidade, e a preferência pelas escolas privadas constituem um estímulo para os profissionais de ensino encararem a avaliação externa como benéfica e desejável.

A avaliação externa pode constituir um importante meio de apreciação e divulgação do trabalho desenvolvido pelas escolas, fornecendo um incentivo à melhoria efectiva destas instituições. A atempada clarificação deste processo pelos avaliadores junto da instituição de ensino é determinante para o sucesso do trabalho avaliativo. A aceitação das possíveis recomendações e a reformulação de aspectos menos bons conferem a esta avaliação um cunho formativo e, portanto, menos controlador.

A avaliação interna realiza-se por elementos da própria comunidade educativa. A iniciativa pode partir da escola ou ser proposta por entidades externas ligadas à educação.

A vantagem deste tipo de avaliação prende-se com o facto de os avaliadores conhecerem em detalhe a realidade em análise, identificando facilmente os pontos fortes e fracos da organização escolar, e aumentando a probabilidade de serem definidos planos de melhoria

adequadamente. A grande desvantagem prende-se com a possibilidade deste processo se tornar auto-justificativo perante entidades externas, situação frequente quando estas são vistas como controladoras ou fiscalizadoras.

Num estudo levado a efeito pelo Conselho Nacional de Educação (2005) reflecte-se a necessidade de articulação e complementaridade entre a avaliação externa e a auto-avaliação.

A avaliação externa reporta um processo avaliativo mobilizado por olhares exteriores, que à partida deve garantir o distanciamento crítico necessário para sustentar a validade da auto-avaliação efectuada, a sua credibilidade e o seu reconhecimento.

A avaliação interna apresenta-se como um processo desenvolvido através de olhares internos, realiza por quem está envolvido na dinâmica da escola e conhece as suas potencialidades e limitações.

Embora a maioria dos investigadores não diferencie a avaliação interna da auto-avaliação de escolas, verifica-se actualmente uma clara preferência por este último termo.

De acordo com Gairín (2002: 122), a avaliação externa surge ligada à necessidade que a administração educativa e a sociedade têm de exercer controlo, enquanto a avaliação interna prende-se com a intenção de compreender a organização e está associada à necessidade de promoção de mudanças que sejam assumidas de forma inequívoca por todos os implicados.

Apesar de as finalidades serem distintas, a auto-avaliação e a avaliação externa têm um carácter complementar: o primeiro processo determina algumas das iniciativas do segundo e este, por sua vez, produz indicadores de qualidade.

A auto-avaliação *centra-se na identificação pelos próprios actores dos efeitos da sua acção*, enquanto a avaliação externa *destina-se à prestação de contas à tutela e ao público* (Afonso, 2005 in MacBeath *et al.* 2005: prefácio). Para incentivar a consolidação de práticas continuadas de auto-avaliação, este mesmo autor refere que quanto mais *sistemático e relevante* for o processo auto-avaliativo *mais a avaliação externa tende a revestir uma natureza discreta e complementar*.

A avaliação externa é cada vez mais necessária considerando *os princípios da diversidade, da autonomia e da cooperação* que se procura inculcar nas escolas actuais. Contudo, sem querer chocar com uma perspectiva burocrática da gestão dos sistemas, admite-se que a administração possa *zelar pela equidade e pelo cumprimento substantivo da lei*, entendendo-se que a avaliação possa ter uma função reguladora. *O problema está em gerir esta tensão, para que a avaliação possa responder tanto às necessidades da escola como às da regulação do sistema, respeitando o estágio de evolução de cada escola* (CNE, 2005: 61).

A este propósito MacBeath *et al.* (2005: 172) consideram que as *expectativas externas têm de corresponder a necessidades internas, e a pressão não resultará sem o empurrão de alguma direcção interna ou visão*. Estes autores pressupõem que o núcleo duro, responsável

principal pela mudança efectiva do sistema educativo, centra-se nos professores, nos alunos e nos pais. Sem o empenho destes actores, a melhoria da qualidade do sistema fica condicionada a tensões que em nada contribuem para o aperfeiçoamento do sistema educativo.

A avaliação mista ou co-avaliação integra membros pertencentes à escola e agentes alheios à comunidade educativa. Tem por base a comparação dos resultados das avaliações externas e internas. De acordo com Rocha (1999: 50), este tipo de análise parece ser a modalidade mais objectiva, democrática e eficaz de avaliar, apesar de poder ser a mais morosa e dispendiosa. A objectividade advém da capacidade que este processo comporta em confrontar perspectivas, métodos e resultados, enquanto a democraticidade emana do facto de serem envolvidos diversos intervenientes e promovidos processos dialécticos de comunicação. A eficácia deve-se ao facto de se conseguir a adesão dos avaliadores, dando uma visão dos resultados mais concreta e adequada.

Estefanía e López (2001: 27) e Pacheco (2010: 5) defendem que as avaliações internas e externas não devem ser antagónicas, apesar da primeira estar mais centrada na “compreensibilidade” e na melhoria e a segunda na “comparabilidade” e no controlo. Os objectivos de ambas não são irreconciliáveis uma vez que os processos internos comportam de algum modo a comparação e o controlo da própria organização e a avaliação externa deve, para além do controlo, perspectivar o entendimento e a melhoria da qualidade.

Uma investigação levada a efeito por Reis (2010: 256) aponta para a necessária parceria entre a avaliação externa e a auto-avaliação: “a assessoria externa pode exercer uma acção de pilotagem, na medida em que orienta uma organização para que esta cumpra de forma eficaz o seu processo de auto-avaliação”. A complementaridade de processos avaliativos revela-se positiva para este autor, uma vez que permite conjugar o distanciamento crítico e a especialização dos agentes externos com o desejo de intervenção e de melhoria dos actores internos de cada organização, salientando a importância da assessoria externa enquanto “instrumento necessário na auto-avaliação de uma escola aprendente e um contributo para a sustentabilidade da sua autonomia”.

5.4 A auto-avaliação: do conceito à utilidade

5.4.1 Conceito

As instituições educativas são passíveis de serem avaliadas, quer em termos gerais, quer ao nível das suas particularidades.

A escola não pode ser encarada como uma organização qualquer, uma vez que possui uma missão e uma problemática específica, impondo-se, por isso mesmo, a criação de mecanismos avaliativos. CNE (2005: 47), citando Meirieu (2005), considera que estes devem comportar *objectivos próprios e instrumentos adequados*, devendo-se envolver, de uma forma sistemática *os actores fundamentais*. Ainda para este autor *a recusa da “pressão consumista” e da “tirania da obrigação de resultados” não pode significar a aceitação da*

“irresponsabilidade social”, ou seja, a defesa da escola como algo de inefável e ao abrigo de qualquer controlo social.

Apesar de numerosos autores não distinguirem a auto-avaliação da avaliação interna, optou-se neste trabalho por diferenciar estes dois conceitos, tendo por base o trabalho de Meuret (2002). De acordo com este autor *uma avaliação interna pode ser conduzida por pessoas exteriores à escola (por exemplo, uma equipa de auditoria contratada pelo estabelecimento de ensino) ou por pessoas pertencentes à própria escola (órgão de gestão, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação)*. A auto-avaliação, para além de ser conduzida por *pessoas pertencentes à própria escola*, deve ser concebida por esta, tendo em vista o *seu próprio uso*. Este autor salienta ainda que *o facto de os actores de uma escola participarem na avaliação, serem interrogados e integrarem grupos de trabalho não é suficiente para fazer desse processo uma auto-avaliação*.

Ambos estes conceitos pressupõem a existência de dois critérios de natureza política: (a) *quem decide sobre o conteúdo e a forma do processo de avaliação*, e (b) *quem interpreta os resultados para pronunciar um julgamento sobre a escola*.

Alaiz *et al.* (2003: 147) perspectivam a avaliação interna como *conduzida por elemento(s) pertencente(s) à organização que é objecto de estudo*, enquanto a auto-avaliação é entendida como a *análise sistemática e crítica, pela comunidade educativa, da qualidade de uma escola, identificando os seus pontos fortes e fracos*.

De acordo com Alaiz *et al.* (2003: 21), a auto-avaliação caracteriza-se por ser: (i) um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas para a formulação de juízos de valor; (ii) um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação; (iii) um processo de desenvolvimento profissional; (iv) um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; (v) uma avaliação orientada para a utilização; (vi) um processo conduzido internamente, que pode contar com a intervenção de agentes externos.

Gairín (2002: 123) considera que a auto-avaliação comporta em simultâneo uma vertente externa e interna, na medida em que admite a intervenção de agentes de fora que facilitem o processo de auto-reflexão. De acordo com este autor, esta orienta-se por princípios democráticos e, para além do valor que possa ter para as escolas avaliadas, permite gerar conhecimento e favorecer processos de auto-reflexão.

Neste trabalho entende-se a *auto-avaliação de escolas* como um processo sistemático de investigação, conduzido pelos próprios elementos da comunidade educativa, os quais são entendidos como responsáveis e principais interessados nesta avaliação.

Dever-se-ia fazer um uso menos abrangente do conceito de auto-avaliação de escola, sendo este limitado às práticas de avaliação interna em que toda a comunidade educativa participa. Para Alaiz *et al.* (2003: 20) isto não obsta a que se conte com a contribuição de agentes

externos, através de parcerias várias, como por exemplo, um *amigo crítico* ou colega de outras escolas da zona.

Sublinhe-se que para Gairín (2002) e Alaiz *et al.* (2003) a pertinência de incluir elementos estranhos neste processo prende-se com a necessidade de se obter uma visão livre de condicionalismos e o mais objectiva possível. O *amigo crítico* pode ser alguém que reúne qualidades relacionais (daí que se intitule de *amigo*) e que mantenha a imparcialidade e a objectividade necessárias aquando da análise das informações. Este distanciamento, de todo desejável, pode contudo tornar-se no maior obstáculo da auto-avaliação, se não for devidamente controlado.

Estefanía e López (2001: 71) consideram que a avaliação interna deve ser um processo querido e desejado pela Escola, podendo ser solicitado pela administração ou partir da iniciativa da própria instituição. A sua realização pode fazer-se com ou sem apoio externo.

Na perspectiva do CNE (2005: 55) a auto-avaliação tem um carácter ambíguo, que carece de explicitação, podendo ser considerado *um processo concebido e administrado por uma instituição para seu próprio, embora não exclusivo, uso*. A propósito da complexidade que este conceito envolve, este autor acrescenta tratar-se de *um processo colectivo e sistemático com algum nível de formalização, organização e intencionalidade*.

De acordo com Scheerens (2004: 103), o princípio elementar da auto-avaliação reside no facto de ser um tipo de *avaliação interna da escola na qual os profissionais responsáveis do programa ou da actividade de base da organização (isto é, professores e chefes de estabelecimento) realizam a avaliação da sua própria organização (isto é, a escola)*. Trata-se de *um tipo de avaliação realizado ao nível da escola e cuja iniciativa e domínio, pelo menos em parte, saem da própria escola (Idem: 102)*.

Das definições expostas depreende-se que a auto-avaliação pode não implicar apenas a escola, diferenciando-se em função do grau de orientação interna ou externa da avaliação e do papel que esta tem relativamente à melhoria.

Scheerens (2004: 105), baseado em West e Hopkins (1997), esquematiza a auto-avaliação em categorias, em função da orientação externa ou interna e da ligação entre avaliação e melhoria da escola (Quadro 1.1). Este autor considera que a auto-avaliação pode assumir diferentes categorias em função da sua proveniência estar mais ligada a avaliações externas ou internas. Assim, assumindo um predomínio do carácter externo para o interno, a auto-avaliação pode: (i) surgir a partir de programas de avaliação externa (nacionais ou locais); (ii) ter origem num quadro de avaliação global das escolas e ter fins internos e externos, sendo monitorizada a nível central (*e.g.* serviços de inspecção); (iii) visar a divulgação para instâncias externas de informações e de resultados decorrentes de processos de melhoria; (iv) estar integrada em programas de melhoria que envolvam várias escolas; e (v) ser realizada de forma personalizada de acordo com cada escola.

Orientação externa ou interna	Correlação entre avaliação integrada e melhoria
Auto-avaliação das escolas derivada da avaliação externa	
Auto-avaliação das escolas com fins internos e externos, pilotados à escala central (corpo de inspecção)	
Auto-avaliação das escolas com fins internos e externos	
Auto-avaliação das escolas integrada na avaliação de programas de melhoria incidindo sobre diversas escolas	Avaliação da melhoria da escola; um modelo para várias escolas
Auto-avaliação personalizada de cada escola	Avaliação da melhoria da escola (uma só escola)
	Avaliação com vista à melhoria da escola (orientação formativa, numa só escola)
	Avaliação enquanto meio de melhoria da escola (investigação-acção, uma só escola)

Quadro 1.1 - Categorias de auto-avaliação da escola definidas em função da sua orientação externa ou interna e ligação entre avaliação e melhoria da escola

Relativamente à *correlação entre avaliação e melhoria da escola*, este mesmo autor salienta os seguintes aspectos: (a) a avaliação objectivada para a análise dos *resultados* dos esforços desenvolvidos no sentido da melhoria segue uma *orientação cumulativa*; (b) a avaliação que se perspectiva para os *processos* de melhoria em curso introduz reajustes, tendo uma componente mais *formativa do que cumulativa*; (c) a avaliação *enquanto meio* de melhoria concilia processos de avaliação e de melhoria, explorando preferencialmente o potencial reflexivo do primeiro e o pragmático do segundo.

Para Scheerens (2004: 104), *o facto de grupos de escolas examinarem as prioridades e os métodos aplicáveis para identificarem os pontos fortes e os pontos fracos do funcionamento escolar pode contribuir para sensibilizar os membros do pessoal sobre os objectivos educativos e reforçar a cooperação entre eles*.

O âmbito da auto-avaliação varia em função das dimensões de análise que envolve, podendo focar-se nos seguintes aspectos (Gather Thurler, 2002): (a) finalidades do sistema educativo na sua globalidade; (b) prioridades da escola, explicitadas no seu projecto; (c) critérios de eficácia estabelecidos pela investigação; (d) referencial de competências como ponto de partida para a identificação de necessidades formativas; (e) problemática concreta; e (f) programa institucional de desenvolvimento.

No Quadro 1.2 sintetiza-se cada uma destas abordagens em função dos objectivos/procedimentos e vantagens/limites, indicando-se os locais onde se aplica cada tipo.

Em síntese, a auto-avaliação é um processo da responsabilidade dos actores educativos, associado a mecanismos de recolha e análise de informação sistemáticos, objectivando-se no sentido de planear e promover a melhoria da escola.

Modo de Centração	Objectivos e procedimentos	Locais de aplicação	Vantagens e limites
Finalidades do sistema educativo na sua globalidade	Verificação da adequação das práticas em relação às finalidades fixadas pelo poder organizador	Vários países escandinavos (e.g. o projecto Anna na Noruega)	As escolas devem aceitar o programa oficial como único critério de referência. Permite identificar as lacunas sem no entanto obrigar a evidenciar as causas, condição necessária para poder determinar as soluções
Prioridades próprias do estabelecimento e explicitadas no seu projecto	Controlo da concretização da mudança prevista (e.g. modificação das estruturas de gestão internas). Introdução de uma planificação a longo prazo articulada com um plano de acção anual, avaliação do processo e dos efeitos das actividades realizadas	Inglaterra (Program of School School Development); Sul da Austrália	Associação entre prioridades próprias e verificação da sua aplicação favorece a regulação contínua. Centração exclusiva na escola não permite comparar nem retirar indicadores para a pilotagem do sistema
Crítérios de eficácia estabelecidos pela investigação	Programas de acção fundados nos resultados da investigação sobre <i>escolas eficazes</i> . A auto-avaliação é conduzida na base de <i>check lists</i> e instrumentos de avaliação desenvolvidos pelos investigadores	USA (Oregon e Kentucky)	O confronto entre critérios teóricos e locais fundados sobre as teorias <i>práticas</i> dos actores vale por si e pode ser fonte de conflitos fortes, em vez de facilitar a construção de um consenso e a definição das prioridades
Balanco de competencias base da identificação das necessidades de formação	As escolas utilizam referenciais de competencias, definindo, a partir deles, as prioridades de mudanças futuras	Florida; Holanda (Universidade de Utrecht)	A avaliação centra-se na capacidade da escola entrar num processo de desenvolvimento e de o realizar. Desconhece-se em que medida o centrar-se exclusivamente nas competências profissionais permite aos actores considerarem-se parte do sistema
Problemática específica	Escolha de um dominio disciplinar ou trasdisciplinar; Verificação do impacto de um projecto de desenvolvimento. A avaliação pode apenas respeitar a parte dos professores	Vários sistemas escolares europeus e norte americanos	Procedimento de facil adesão uma vez que é visto como pouco ameaçador. Consegue avaliar a eficácia de uma acção específica, não permitindo com tudo uma consideração global do desenvolvimento da escola nem das suas prioridades. Tem pouco impacto no projecto global
Programa institucional de desenvolvimento	A necessidade de mudança da escola é considerada alvo de um processo de desenvolvimento que envolve todos os actores num ambiente que suscita questões e permite adquirir novas competências	Alemanha; Noruega; Suíça	A escola é perspectivada como uma <i>organização independente</i> . As diferentes dimensões da escola (clima, liderança e cooperação entre outros) são vistas de uma forma sistémica. Os padrões de qualidade, os métodos e os instrumentos da avaliação são constantemente (re)negociados e (re)construídos adaptando-se aos contextos

Quadro 1.2 - Dimensões da auto-avaliação realizadas nas escolas

5.4.2 Condições básicas para a auto-avaliação

De acordo com CNE (2005: 51-54) existem determinados princípios que podem garantir utilidade à avaliação, apontando-se como condições básicas para este processo os seguintes aspectos:

(1) A avaliação institucional deve ser *integrada*, envolvendo componentes como o *contexto*, os *recursos*, os *processos* e os *resultados*.

A avaliação deve atender ao enquadramento *económico, social e cultural da escola*, evitando o *risco da homogeneização*. Este processo não se deve objectivar como

estratégia de *uniformização* de acordo com um *padrão* explícita ou implicitamente fornecido.

A avaliação deve atender aos recursos disponíveis, caracterizando-os e apreciando o seu *grau de adequação às necessidades*.

A avaliação deve analisar os processos *segundo a adequação, eficiência e eficácia* e caracterizar os resultados, *valorizando as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos*.

Na perspectiva deste estudo, as avaliações que procuram captar a realidade através de uma análise global das diversas dimensões da instituição *tendem a ser mais positivas e “compreensivas” e implicam interação entre dinâmicas internas e externas*.

(2) A avaliação institucional para ser útil terá de incidir na análise dos objectivos definidos pela própria instituição educativa, atendendo também aos propósitos estabelecidos pelos normativos legais.

É através da avaliação dos objectivos de cada escola que se chega ao seu *valor acrescentado*, o qual permite, por um lado, compreender o percurso da escola, porque se conhece o ponto de partida, e, por outro, comparar a situação da escola através da diferença entre os resultados alcançados e os previstos, de acordo com a média das escolas em condições similares. Neste aspecto este estudo vai ao encontro de Saunders (2001), ao considerar que o valor acrescentado ajuda a estabelecer correlações e não a apurar causas, pelo que *deve ser usado como meio de apreciação e não como avaliação final*.

(3) A avaliação deve ter em consideração o diagnóstico das diferentes vertentes da escola associadas (a) aos alunos, (b) ao meio social, (c) às características do (in)sucesso escolar, (d) à qualidade do atendimento nos serviços da escola, (e) à eficácia dos apoios complementares, (f) à relação entre escola, (g) às famílias, entre outros. Existem contudo dados que não são suficientemente explorados e incorporados na análise da escola (e.g. provas de aferição ou outros testes). Citando Vanhoof e Van Petegem (2005) cujo estudo considera que os motivos que causam esta dificuldade de mobilização da informação podem ser vários, destacando-se *a demora entre a realização dos testes e a recepção dos resultados e a falta de competência no uso da informação*.

(4) A avaliação deve servir-se de métodos qualitativos e quantitativos para interpretar os dados provenientes do processo avaliativo, podendo utilizar-se, entre outras técnicas, *estatísticas internas, análise documental, entrevistas, observação de aulas e de outras actividades escolares*.

(5) A avaliação deve dar a oportunidade para os diversos actores educativos participarem com a sua opinião, servindo *uma lógica de auscultação, envolvimento e responsabilidade*.

As boas práticas de auto-avaliação desenvolvidas em vários países europeus levaram à identificação de um conjunto de aspectos que, embora associados em grande parte aos factores que caracterizam a melhoria das escolas, são apontados como determinantes na implementação de um adequado processo de auto-avaliação das instituições educativas. De entre estes destacam-se os seguintes (SICI, 2003: 25):

- *Liderança forte;*
- *Metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar;*
- *Empenhamento dos principais actores da escola nas actividades de auto-avaliação e de melhoria;*
- *Definição e comunicação clara de políticas e orientações;*
- *Actividades de auto-avaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria de resultados;*
- *Forte empenho do pessoal na auto-avaliação;*
- *Dispositivos de acompanhamento e avaliação sistemáticos, rigorosos e robustos;*
- *Bom planeamento das acções e da afectação de recursos;*
- *Equilíbrio benéfico entre o apoio e a pressão externa e a persistência interna na qualidade;*
- *Infra-estrutura forte de apoio nacional e/ou local à auto-avaliação como um processo.*

Saliente-se que os dois últimos pontos põem em evidência a necessidade das autoridades nacionais ou locais apoiarem o processo de auto-avaliação. Este apoio poderá assumir diversas formas, entre as quais se destacam: (i) o fornecimento de dados estatísticos que permitam a comparação e a referência de cada escola com outras a nível nacional, regional e local, bem como a divulgação de uma bateria de indicadores de qualidade; (ii) a publicação de documentação de suporte e legislação que enquadre o processo auto-avaliativo; (iii) a oferta de formação em métodos e práticas de auto-avaliação; (iv) a criação de mecanismos de avaliação externa da auto-avaliação para prestação de contas e promoção da melhoria da auto-avaliação, uma vez que, deste modo, as escolas podem testar as forças e os limites do seu processo avaliativo e as autoridades podem acompanhar e verificar a fiabilidade desse mesmo processo (SICI, 2003).

Tendo por base a experiência decorrente do Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar desenvolvido em cento e um estabelecimentos de ensino secundário de 18 países, incluindo Portugal, MacBeath *et al.* (2005) alertam *as escolas, os actores exteriores às escolas, os governos nacionais e a Comissão Europeia* para um conjunto de recomendações que poderão contribuir para o sucesso da auto-avaliação escolar. No que concerne às escolas, estes autores referem as seguintes (MacBeath *et al.* 2005: 311-312):

- (a) *Utilizar a auto-avaliação no planeamento e desenvolvimento estratégico da escola;*
- (b) *Clarificar as finalidades da auto-avaliação e criar as condições necessárias à sua execução;*
- (c) *Assegurar que todos os actores tenham acesso a formação básica e apoio que lhes permitam participar no processo de auto-avaliação;*
- (d) *Utilizar a auto-avaliação para se conseguir uma abordagem informada e crítica da escola e da prática na sala de aula;*
- (e) *Integrar e tirar proveito das experiências e pontos de vista de todos os actores relevantes da comunidade educativa durante o processo de avaliação da escola;*
- (f) *Procurar activamente possibilidades de estabelecer redes entre todos os membros das comunidades educativas, quer a nível nacional, quer europeu, de modo a trocar informações e experiências, permitindo que uns aprendam com os outros;*
- (g) *Realizar visitas de estudo a outras escolas que se encontrem a desenvolver processos de auto-avaliação, tanto no plano nacional como comunitário;*
- (h) *Reconhecer a necessidade de as escolas fornecerem informação transparente sobre a qualidade das suas prestações;*
- (i) *Divulgar os resultados das avaliações a todos os interessados.*

Estas sugestões apontam para a necessidade da auto-avaliação ser um processo dinâmico e participado, não podendo ser encarado como um fim em si mesmo, *mas como o início de um processo*. Chama-se a atenção para a importância de alinhar a auto-avaliação com o planeamento estratégico da escola, procurando-se que os processos avaliativos da responsabilidade da instituição espelhem a sua política educativa.

Outro aspecto essencial a considerar deverá ser a clarificação das finalidades da auto-avaliação. Efectivamente, para que todos os actores envolvidos no processo de avaliação possam responsabilizar-se e empenhar-se, é condição fundamental debater-se em conjunto o que vai ser avaliado e para que serve a avaliação. Após um entendimento partilhado, todas as outras fases do processo avaliativo parecem emergir com alguma naturalidade.

Decorrente da experiência proporcionada pelas instituições educativas que participaram no projecto atrás referido, identificaram-se as escolas onde se assinalaram os maiores êxitos e aquelas onde houve menor sucesso. Desta análise comparativa apurou-se que as escolas com maior nível de satisfação dos seus actores tinham atingido os seguintes propósitos (MacBeath *et al.* 2005: 305-306): (i) conseguiram o *impacto do amigo crítico no trabalho dos professores*; (ii) fizeram uma *escolha cuidadosa da área no perfil de auto-avaliação da escola*; (iii) revelaram *alto nível de participação dos actores*; e (iv) verificaram *mudanças positivas a nível dos alunos*. Associadas ao critério de eficácia foram também identificadas outras condições que contribuíram favoravelmente para o sucesso da auto-avaliação, como

(Idem: 305-306): (i) a disponibilidade de dados adequados; (ii) a escolha de um pequeno número de áreas sobre as quais deveria incidir a avaliação; (iii) a adequação do tempo; (iv) a existência de atitudes positivas em relação à auto-avaliação.

O papel do *amigo crítico* revelou-se fundamental ao longo do projecto em questão. Este comportou-se como aquela pessoa que conseguiu estabelecer uma relação de confiança e de apoio com os diversos actores da escola e, simultaneamente, foi capaz de questionar decisões, problematizar práticas e confrontar a escola com os seus reais problemas.

A tensão saudável e o desafio que o amigo crítico pode gerar são essenciais para o processo de melhoria da escola.

Abertura	O amigo crítico tem agendas ocultas ou é aberto?
Ouvir	O amigo crítico é um bom ouvinte, sendo por isso sensível às necessidades dos diferentes indivíduos e grupos de actores da escola
Compreender	O amigo crítico compreende bem o contexto da escola (em termos de estrutura e de cultura)?
Aconselhar	O amigo crítico é capaz de dar conselhos úteis?
Relacionamento com professores	Como é que o amigo crítico se relaciona com os professores que são a força motriz da melhoria da qualidade da escola?
Comunicação	Em que medida é que o amigo crítico é capaz de comunicar as suas ideias
Desafio	O amigo crítico é suficientemente desafiador para que as suas críticas tenham algum impacto na escola?
Recurso	O amigo crítico é um bom recurso para a escola?

Quadro 1.3 - Competências do amigo crítico.

O amigo crítico, por ser exterior à instituição, consegue ter um olhar diferente sobre esta, assumindo-se como *conselheiro científico, organizador, motivador, facilitador, membro da rede e elemento externo*. No Quadro 1.3 sintetizam-se algumas das competências que podem ser assumidas por este elemento de acordo com MacBeath *et al.* (2005: 268).

De acordo com MacBeath *et al.* (2005) o amigo crítico deve de ser uma pessoa exterior à escola, que poderá, de entre outras proveniências, ser da área da educação (*e.g.* alguém de outra escola, de uma universidade ou centro de formação), mas também pode ser um encarregado de educação, um membro da autarquia, um gestor ou outro técnico.

O relacionamento do amigo crítico com a escola pode assumir um carácter formal ou informal. De acordo com MacBeath *et al.* (2005: 269) a formalidade da relação está articulada com a estrutura e a duração da cooperação estabelecida.

Na Figura 1.1 pode analisar-se quatro tipos de relação entre o amigo crítico e a escola: (i) *altamente estruturada, de curta duração*; (ii) *informal de curta duração*; (iii) *informal de longa duração*; (iv) *altamente estruturada, de longa duração*. Estes tipos são determinados pela intersecção do eixo vertical associado à formalidade e o eixo horizontal referente à duração.

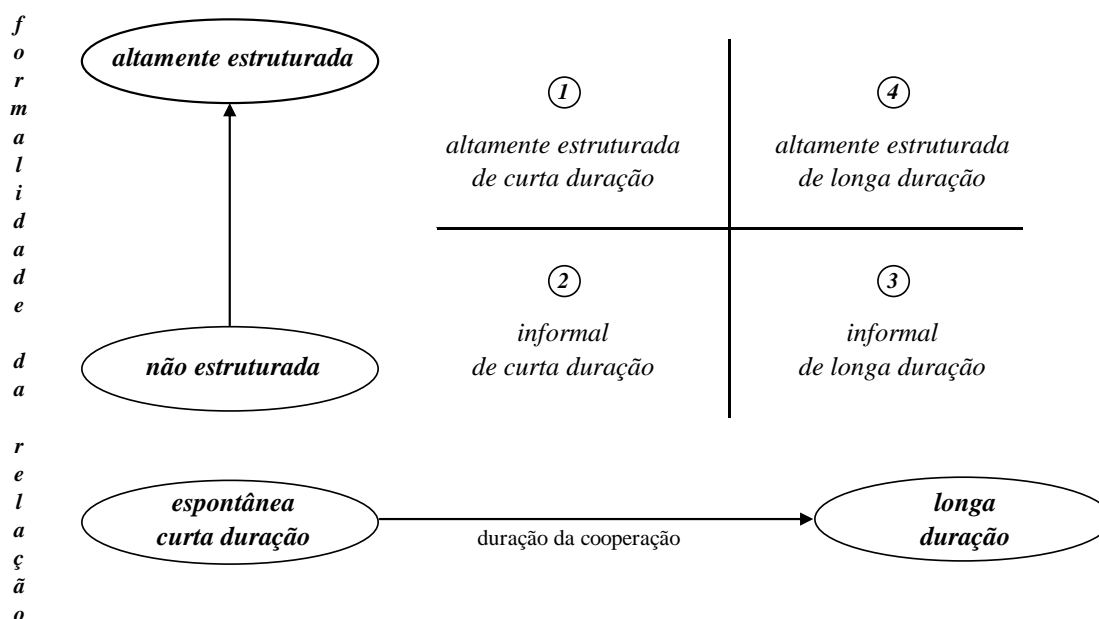


Figura 1.1 - Formas de relacionamento entre o amigo crítico e a escola. Adaptado de MacBeath et al. (2005: 268)

Para além de se afigurar importante para toda a escola, o papel do amigo crítico tem especial importância no processo de auto-avaliação, na medida em que fornece o *input* crítico adequado. Segundo MacBeath *et al.* (2005: 312) este deve ter por função:

- (a) *Participar activamente no processo de avaliação da escola, acrescentando assim um elemento crítico e criativo à melhoria da sua qualidade;*
- (b) *Dar ênfase ao ensino, à aprendizagem e ao desempenho;*
- (c) *Apoiar e aconselhar as escolas no processo e na criação de condições conducentes à melhoria da sua qualidade;*
- (d) *Interrogar as escolas no intuito de as incentivar a repensarem a sua prática quotidiana;*
- (e) *Ajudar as escolas a melhorar o seu relacionamento com as comunidades locais.*

De acordo com CNE (2005: 66) o apoio de agentes externos às escolas é essencial para um desenvolvimento adequado da auto-avaliação. Este pode assumir as seguintes modalidades:

- (i) Participação do amigo crítico;
- (ii) Assessoria junto dos órgãos de gestão pedagógica ou da equipa responsável pela auto-avaliação;
- (iii) Consultoria de especialistas em avaliação.

Segundo Reis (2010: 3) parece “consensual que um olhar exterior traz consigo o distanciamento que falta aos actores educativos presentes na escola e demasiado envolvidos directamente”.

5.4.3 Utilidade da auto-avaliação

A necessidade de mudar práticas no âmbito dos sistemas educativos constitui um factor determinante para a emergência da auto-avaliação na Europa. Este processo está associado a influências de origem diferente, relacionadas com (a) uma estratégia de mudança, (b) um meio alternativo à prestação de contas, e, (c) iniciativas da própria escola para responder às necessidades de uma *nova* abordagem da gestão escolar (autonomia, descentralização e certificação de qualidade) e atender ao desenvolvimento institucional (Gather Thurler, 2002).

A perspectiva da estratégia de mudança utiliza uma metodologia próxima da investigação-acção, comportando um diagnóstico, uma recolha de informação, a implementação de acções, uma monitorização e ainda uma avaliação do impacto das acções.

A utilidade da auto-avaliação não se radica apenas na escola, podendo também servir como forma de prestação de contas, embora, de acordo com MacBeath *et al.* (2005: 170), o seu *primeiro impulso seja desenvolvimentista*. Segundo estes autores, a auto-avaliação pode assumir dois sentidos diferentes de acordo com a perspectiva de abordagem que serve, podendo um ser político e outro da própria escola.

Do ponto de vista político a auto-avaliação pode ser vista como um mecanismo que promove a melhoria da qualidade das escolas a partir dos seus recursos, ajuda a monitorizar os progressos da escola e divulga informação à comunidade externa – pais e público mais vasto. Este último aspecto contribui para um debate democrático sobre a qualidade da escola e da sala de aula, servindo ainda para complementar a acção de outros organismos externos.

De acordo com MacBeath *et al.* (2005: 92) a auto-avaliação tem por função *estimular o diálogo acerca de objectivos, prioridades e critérios de qualidade aos níveis da escola e da sala de aula e atingir os objectivos através do uso de instrumentos apropriados e de fácil acesso*.

Na actualidade, cada vez mais se perspectiva o debate e a troca de saberes entre os diferentes actores educativos, partindo-se do pressuposto que a partilha de informação e a

produção de conhecimento devem servir propósitos formativos individuais e, sobretudo, intenções desenvolvimentistas ao nível da organização escolar.

O estudo de Correia (2006), desenvolvido em escolas da zona norte de Portugal, revelou que a maioria dos estabelecimentos de ensino promove dispositivos de auto-avaliação, tendo como principal motivação a necessidade de aprendizagem permanente. Segundo o mesmo trabalho, podem surgir alguns constrangimentos no processo de auto-avaliação, associados (a) à existência de uma avaliação parcelar da escola, sem ter presente uma visão holística; (b) ao fraco envolvimento da comunidade educativa no processo; (c) a métodos de recolha de informação pouco variados; e, (d) ao reduzido impacto do processo avaliativo na formação da comunidade educativa.

De acordo com MacBeath *et al.* (2005: 172) os *instrumentos* são extremamente importantes no processo de auto-avaliação e na promoção de *escolas inteligentes*. Estes autores consideram *instrumento umas quantas palavras numas linhas de papel, que só por si não são particularmente inteligentes mas que são poderosas quando utilizadas para estimular o pensamento das pessoas; e quando o pensamento é verbalizado, o conhecimento emergente pode ser questionado, desafiado e aperfeiçoado.*

A utilização de instrumentos de avaliação pode conduzir a aprendizagens, uma vez que, em função destes, as pessoas alteram o seu discurso, reordenam ideias e procuram evidências que sustentam e comprovam as suas afirmações. Assim se formam as chamadas *escolas inteligentes* (Perkins, 1996).

5.4.4 Auto-avaliação versus regulação do sistema

Para que a auto-avaliação resulte benéfica para a escola, terá de ser sistemática. A experiência tem demonstrado que sem carácter obrigatório é difícil garantir continuidade ao processo.

De acordo com CNE (2005: 56), *com o decorrer do tempo, são as administrações educacionais a valorizarem o potencial da auto-avaliação das escolas, a promoverem-na e, cada vez mais, a tornarem-na obrigatória.*

Na perspectiva de Pacheco (2010: 7) a auto-avaliação ao institucionalizar-se, para além de servir de suporte à avaliação externa, deveria reforçar a responsabilidade da escola, evitando-se assim, como acontece em Portugal, *uma prática avaliativa de conformidade*. Este autor salienta a necessidade de se analisar profundamente a avaliação institucional, *na medida em que as escolas não podem fazer desta avaliação o prolongamento da recolha e análise dos resultados trimestrais das aprendizagens.*

A evolução dos vários países da Europa em matéria de auto-avaliação foi muito variável. Na última década do século XX assistiu-se a um incremento das políticas avaliativas, associadas a uma maior autonomia das escolas, e a uma preocupação generalizada com a qualidade do ensino e das aprendizagens. Se algumas escolas revelam maturidade em

matéria de auto-avaliação, outras, pelas dificuldades que apresentam, necessitam de apoio e orientação. A regulação do sistema por parte do estado torna-se assim necessária.

Os princípios da diversidade, da autonomia e da cooperação chocam, muitas vezes, com uma visão burocrática da administração dos sistemas educativos, mas a administração tem de zelar pela equidade e pelo cumprimento substantivo da lei, pelo que recorre à avaliação como forma de regulação. O problema está em gerir esta tensão, para que a avaliação possa responder tanto às necessidades da escola como às da regulação do sistema, respeitando o estágio de evolução de cada escola (CNE, 2005: 60-61).

A auto-avaliação padronizada é frequentemente criticada, uma vez que retira iniciativa à escola. Contudo pode ser encarada como um mal necessário, pelo menos enquanto as instituições de ensino não possuem uma adequada maturidade organizacional.

Ao identificar-se os factores que mais influenciam o sucesso da auto-avaliação (e.g. liderança forte, definição e comunicação clara de políticas e orientações) constata-se que são efectivamente importantes as dimensões organizacionais para a qualidade do processo.

De acordo com Gather Thurler (2002: 18) *para que os estabelecimentos escolares possam funcionar como organizações aprendentes, é necessário que o sistema escolar não só lhes conceda autonomia parcial de funcionamento, mas que também se dote de um novo sistema de monitorização, mais capaz de gerir a descentralização.*

A escola para não perder poderes terá de se afirmar através de competências organizacionais e funcionais. A auto-avaliação assume-se sem dúvida como um óptimo meio para cada estabelecimento escolar se encontrar consigo próprio e descobrir as suas potencialidades e limitações.

6. Concepções organizacionais de escola

Ao abordar-se a problemática da avaliação de escolas, importa definir o conceito de escola enquanto organização, uma vez que *a perspectiva conceptual sobre a organização escolar condiciona o modelo de avaliação do seu funcionamento* (Santos Guerra, 2003: 31).

O conceito de organização é objecto de interpretações múltiplas. Para Etzioni (1964) significa *uma unidade social que procura atingir objectivos específicos*. As organizações entendem-se assim como unidades sociais eficientes e produtivas, sendo a eficiência determinada pelo nível de consecução dos objectivos e a competência medida pela quantidade de recursos utilizados para fazer uma unidade de produção. Nesta perspectiva, a competência cresce à medida que os custos (recursos utilizados) decrescem.

Etzioni (1964) chama a atenção para o facto da unidade de produção estar ligada a uma quantidade mensurável, existindo organizações como hospitais, igrejas e escolas onde a aplicação do conceito de competência se torna mais vaga.

A transferência dos princípios e modelos de análise das organizações empresariais para as escolas é discutível, considerando as características específicas da organização escolar.

Hutmacher (1992), por exemplo, defende a especificidade da escola e, servindo-se do quadro conceptual de Mintzberg sobre as organizações, integra as seguintes noções: *centro operacional*, *topo estratégico*, *suporte logístico*, *cadeia hierárquica* e *tecno-estrutura*. As suas conclusões vão no sentido de apenas as três primeiras componentes poderem ser aplicadas à organização escolar, enquanto a *cadeia hierárquica* e *tecno-estrutura* ajudam a marcar a diferença entre a escola e o mundo empresarial. Mesmo assim, ao considerar-se que a escola é um *centro operacional*, que integra professores e alunos, não é consensual o estatuto dos últimos, uma vez que podem ser encarados como parte integrante da organização ou como clientes desta. Há ainda a salientar o facto do *topo estratégico*, característico de outras organizações, ser pouco relevante na escola, uma vez que o poder de decisão que lhe está inerente ainda ser diminuto.

A especificidade da organização escolar deve-se aos seguintes aspectos (Santos Guerra, 2003: 31): (a) *natureza de objectivos*; (b) *complexidade de processos*; (c) *conjunto de interesses e valores vinculados ao funcionamento*, e (d) *carácter social do sistema educativo*.

Existe uma diversidade de teorias sobre as organizações. De acordo com Chiavenato (1982), citado por Santos Guerra (2003: 31), estas podem agrupar-se em teorias normativas e teorias explicativas. Enquanto as primeiras procuram apresentar e implementar propostas que regulem a actividade da organização, as segundas pretendem explicar a organização, partindo da análise do seu desenvolvimento.

Com a finalidade de entender as organizações, Rocha (1999: 18), com base nos trabalhos de Scott (1981), considera as seguintes concepções:

- (a) Máquina administrativa fechada e *cientificamente* construída. Esta concepção assenta numa visão mecanicista das organizações empresariais, onde a unidade de comando, a hierarquia, a autoridade, a disciplina, a organização de actividades e a distribuição de tarefas se evidenciam. Esta corrente, também conhecida por *taylorismo*, procura a produtividade, sendo o seu principal objectivo a máxima eficiência. Foram defensores deste paradigma Weber, Taylor e Fayol (1900-1930).
- (b) Máquina administrativa fechada, *cientificamente* construída e psicológica e socialmente *lubrificada*. Esta concepção acrescenta aos princípios da teoria da eficiência, a teoria das Relações Humanas, uma vez que os estudos de Mayo e da sua equipa na fábrica Hawthorne comprovaram a importância dos factores psicológicos e sociais. Assim, as motivações e as necessidades do indivíduo bem como a liderança e a dinâmica de grupos começaram a ser considerados factores de análise. Destacaram-se neste campo os estudos de Mayo, McGregor, Maslow e Herzberg (1930-1960).

- (c) Máquina administrativa aberta e sensível a alterações do meio. Preconiza-se uma máquina administrativa funcional, não só a nível técnico e humano, mas sobretudo que corresponda de forma adequada às necessidades e exigências do meio. Os pressupostos da teoria sistémica enquadram-se nesta concepção. Lawrence e Perrow (1960-1970) foram alguns dos defensores deste modelo de organização como um sistema aberto, capaz de se ajustar flexivelmente às mutações do meio.
- (d) *Organismo* administrativo aberto ao meio e a si mesmo, do ponto de vista técnico e humano. Esta concepção defende uma administração participativa e mobilizadora de cultura. A organização procura envolver as pessoas na consecução dos objectivos. A nível organizacional aceitam-se noções de jogo, interesse, estratégia, conflito, participação e cultura organizacional. Os principais representantes desta concepção, que surgiu a partir da década de setenta, foram Crozier, Weick, March e Ouchi.

Para melhor compreender os modelos de avaliação escolar baseados em aspectos organizacionais considerou-se importante apresentar ainda algumas concepções sobre a dinâmica de organização, das instituições educativas, tendo por base os trabalhos de Seijas (2002: 21-23):

- (a) *A instituição educativa como organização debilmente estruturada*. Esta corrente assenta na ideia de que apenas os principais elementos que integram a instituição educativa devem apresentar uma adequada disposição organizativa, ainda que as medidas de controlo, supervisão e de avaliação sejam débeis. Admitem-se níveis de autonomia elevados entre o pessoal docente, trabalhando cada um para si, sem o estabelecimento de interacções profissionais ou interdisciplinares. Na estrutura escolar existe uma certa desarticulação entre os meios e os fins. Weick (1976) foi um dos principais autores que se debruçaram sobre esta forma de organização.
- (b) *A escola como construção social e estruturalmente negociada*. Esta concepção defende uma estrutura organizativa baseada numa interacção permanente dos seus membros, o que imprime a cada escola um estilo próprio de actuação. Considera-se necessário, para compreender e orientar a organização, proceder a uma análise aprofundada dos fundamentos sociológicos que determinam os comportamentos dos indivíduos. Assim, o universo social e o conjunto de factores socioculturais apresentam-se como dimensões que marcam a organização e o funcionamento da escola. Smircich (1985) e Greenfield (1986) foram alguns dos impulsionadores desta concepção.
- (c) *A instituição escolar como arena política*. Nesta concepção a escola está marcada por considerações de natureza política, uma vez que é palco de um jogo permanente de interesses, acordos, negociações e poderes. Neste contexto, as relações que se estabelecem assumem particular relevância e a estrutura organizativa assenta num núcleo de poder, ou seja, baseia-se naqueles que possuem capacidade para exercer algum tipo de influência. Ball (1989) foi quem mais significativamente contribuiu para a definição desta perspectiva.

- (d) *A escola como sistema cultural.* A escola como *cultura* é entendida como uma realidade representacional particular, cujo quotidiano é marcado por pressupostos, símbolos, valores e crenças. As construções sociais que se formam ajudam a definir padrões internos de interação, bem como a orientar a identidade e a acção da escola. Bates (1987-1992) foi um dos principais autores desta concepção. Os defensores de uma análise organizacional baseada em metodologias qualitativas-descritivas, ao salientarem a singularidade de cada escola e a coexistência de mais de uma cultura, preferem utilizar o conceito no plural, assim optam pelo termo *culturas da organização*.
- (e) *A escola como anarquia organizada.* Enquanto *anarquia*, a escola é considerada uma realidade sócio-organizacional *complexa, heterogénea, problemática e ambígua*. As instituições educativas não realizam um controlo rigoroso dos processos empregues e dos produtos obtidos, o que torna difícil conhecer com exactidão a eficácia da escola. Cohen, March e Olsen (1972) realizaram importantes trabalhos neste domínio. Em escolas onde impera a anarquia organizada os processos de tomada de decisão não são sequenciais nem lineares, mas correspondem às necessidades de cada momento, muitas vezes sem serem analisadas as melhores soluções para cada situação. Todavia para o exterior passa a ideia de que tudo funciona na perfeição e os próprios avaliadores externos não colocam em questão aspectos que permitam inferir algum disfuncionamento.
- (f) *A escola como ecossistema.* Esta concepção parte do princípio de que a escola é um conjunto de relações e de processos que interagem num determinado contexto. O conceito de escola é holístico, sendo as relações sociais, os intercâmbios de natureza psicossocial entre a escola e os agentes externos, o sistema de redes comunicativas e as normas que se negociam e se impõem na estrutura formal e informal, alguns dos aspectos que fazem da organização um ecossistema, onde tudo deve ser considerado para explicar interna e externamente o funcionamento da instituição. Santos Guerra (1990) e Lorenzo (1994) foram alguns dos defensores desta concepção de escola.

Rocha (1999: 24-25) sistematiza estas concepções de uma forma parcialmente distinta, agrupando as instituições escolares do seguinte modo: (a) *Escola como Empresa e como Burocracia*; (b) *Escola como Democracia*; (c) *Escola como Arena Política, Anarquia e Cultura*.

A *Escola como Empresa e como Burocracia* organiza-se de forma hierárquica, centralizada e formalizada. Tal como numa empresa, as tarefas são definidas, distribuídas, articuladas e standardizadas, verificando-se um apertado controlo com base na comparação com as formas correctas de execução. O objectivo é alcançar níveis de rendimento elevados com custos reduzidos. Neste contexto o Estado deve regulamentar e controlar em pormenor o funcionamento da escola.

A *Escola como Democracia* pretende encontrar consensos pela via democrática. Contudo, a participação de todos nos processos de tomada de decisão nem sempre gera consensos,

podendo ser sujeitos a *condenação* aqueles que se desviam das posições maioritariamente aceites. Esta dificuldade em assumir as diferenças *reduz a autêntica participação democrática ao núcleo ganhador do processo de decisão* (Rocha, 1999: 25).

As tipologias de escola-organização podem enquadrar-se em dois eixos de análise distintos: racionalidade *versus* irracionalidade e consensualidade *versus* conflitualidade.

De acordo com Alaiz *et al.* (2003: 27-29), a organização burocrática valoriza a racionalidade, enquanto a anarquia organizada aceita uma certa irracionalidade da escola. A gestão democrática defende por seu lado a consensualidade, enquanto a escola, como arena política, apresenta-se como um espaço de confronto onde há alguma conflitualidade.

Embora nenhuma escola apresente apenas características de um modelo organizativo, estas perspectivas permitem analisar e compreender a sua lógica organizacional de funcionamento. Na realidade cada escola desenvolve a sua cultura organizacional, a qual resulta da intervenção de múltiplas culturas entre as quais se destacam determinantes político-educativas e concepções de organização diversas.

Gairín (2002: 116-118) considera que a complexidade das escolas advém das suas *componentes* (objectivos, estruturas de organização e sistema de relações humanas) e das *dinâmicas organizativas* (actuação dos órgãos de gestão e os processos que se aplicam). Este conjunto de relações formais e informais, de carácter sistémico e ecológico, justificam a incoerência de se estudar isoladamente os elementos da organização.

Por força da agenda política de *accountability*, a avaliação das escolas em Portugal tende a focar prioritariamente os resultados e os pontos fortes e pontos fracos, assumindo uma perspectiva predominantemente sociológica e organizacional (Barroso: 1996; Ventura e Costa: 2002; Canário: 2005) em detrimento dos aspectos curriculares (Pacheco: 2008 e 2010).

7. Intervenientes na avaliação de escolas

Entende-se por intervenientes na avaliação de escolas todos os agentes que participam no processo avaliativo, interno ou externo.

De acordo com o nível de participação dos intervenientes, Alaiz *et al.* (2003: 20) distinguem duas concepções de auto-avaliação: uma restrita, que envolve apenas os professores e outra mais ampla onde participam os pais, alunos, autarcas e outros com interesses directos ou indirectos na escola.

Enquanto a primeira concepção comporta um domínio de conhecimentos específicos para se poder avaliar, sendo os docentes os agentes que à partida os detêm, a segunda integra perspectivas diversas, de acordo com os interesses dos intervenientes.

Pacheco (2010: 7) salienta a importância do sistema avaliativo envolver, alunos, professores e pais/encarregados de educação enquanto elementos da comunidade, uma vez que a escola

tem propósitos sociais, devendo fornecer o necessário *feedback* sobre os resultados obtidos em função da sua agenda de decisões.

A participação múltipla é naturalmente mais vantajosa, uma vez que as equipas restritas comportam riscos de diminuição do cooperativismo, verificando-se por vezes, uma acomodação às rotinas vigentes na escola. A formação de equipas amplas comporta por seu lado a possibilidade de uma menor participação das pessoas.

Apesar destes riscos Alaiz *et al.* (2003: 20) consideram, a propósito das escolas portuguesas, o seguinte:

Embora seja necessário desencadear o processo de avaliação a partir de uma equipa de professores, esta deve ter como horizonte o alargamento a toda a comunidade educativa, aproximando-se tanto quanto possível de uma avaliação de 4ª geração.

A escassa experiência de avaliação das escolas portuguesas sugere o apoio de equipas de assessoria qualificadas (Costa, 2007: 234) ou, como refere Ventura (2007: 59) *valências especializadas* que ajudem estas organizações a reflectir sobre si próprias. Afonso, A.J. (2010: 17) prefere falar em “equipas interdisciplinares”, com grande autonomia relativa, e com “valências e conhecimentos amplos e sólidos em termos metodológicos, científicos e pedagógicos” capazes de fazer a ligação entre a auto-avaliação das escolas e a avaliação externa.

Estefanía e López (2001: 27), citando Santos Guerra (1998), admitem por seu lado que *o fundamental não é avaliar, nem tão pouco fazê-lo bem, mas sim conhecer o papel que se desempenha, a função que se cumpre, saber quem beneficia com a avaliação e ao serviço de quem deve de estar.*

De acordo com Santos Guerra (2003: 62), os avaliadores deverão conhecer as suas responsabilidades no processo de avaliação, preparando-se adequadamente para a realização da actividade. Ainda segundo este autor, os membros de uma dada equipa necessitam de delimitar claramente competências, para que não se sintam colectivamente responsáveis por todo o trabalho e, *ipso facto*, sem responsabilidade por coisa alguma.

Neste contexto, é desejável o desenvolvimento de um trabalho de equipa: apesar do(s) responsável(eis) pela avaliação ter(em) de coordenar os trabalhos, cada elemento deve participar activa e conscientemente na tarefa que lhe compete desenvolver. Saliente-se que, neste processo, os intervenientes são em simultâneo avaliadores e destinatários, podendo participar representantes do corpo docente e não docente, alunos, pais, conselho executivo da área escolar/escola, conselho pedagógico, tutela e ainda elementos relevantes da comunidade como autarquias, empresários e outras forças vivas.

8. Técnicas e instrumentos de avaliação de escolas

O processo avaliativo não se satisfaz apenas com a formulação de juízos de valor: implica a existência de uma base de informações sólida, que fundamente e justifique o acto avaliativo.

Santos Guerra (2003: 20), ao interrogar-se sobre as diferenças /semelhanças entre a avaliação e a investigação educativa, alega que “toda a avaliação é investigação, porém, nem toda a investigação é avaliação”.

Assim, assumindo-se o carácter científico da avaliação, esta deve munir-se de meios que permitam um melhor conhecimento da realidade.

Uma vez identificado o objecto de análise e decidido o paradigma avaliativo mais adequado, verifica-se a selecção do método e das técnicas a empregar.

Ibar (2002: 333) define método como *um conjunto de técnicas e de procedimentos utilizados num determinado processo para a obtenção de fins ou resultados*. Para tal é necessária uma recolha eficiente de informação, a qual se pode processar através das seguintes técnicas e instrumentos: (a) questionários; (b) observação; (c) entrevistas; (d) análise documental, (e) *portfólio*; (f) escalas de valor; (g) técnicas de grupo.

(a) Questionários

De acordo com Santos Guerra (2003: 96-98), os questionários são formados por uma série de perguntas escritas, previamente elaboradas pelo avaliador, que permitem verificar a opinião dos sujeitos. Segundo este autor, o valor de um questionário, para além de depender da riqueza das questões que coloca, da sua precisão e da adequação da sua extensão, depende também da qualidade e da quantidade da informação dada pelos inquiridos.

Neste âmbito, a construção e a aplicação de um questionário obriga a que sejam respeitados determinados requisitos, tais como: a clarificação dos inquiridos sobre a autoria e a finalidade do questionário; uma estruturação por temática e uma hierarquização por nível de complexidade das questões; a redacção de forma sintética e clara das perguntas; a testagem prévia do questionário junto de uma pequena amostra para melhorar algum aspecto e o respeito pelo anonimato das pessoas inquiridas.

Existem vários tipos de questionário de acordo com o seu modo de apresentação, podendo as respostas revestir-se de diversas formas. De acordo com Santos Guerra (2003: 97), estas variam entre uma única opinião entre várias apresentadas e a opção múltipla não hierarquizada, passando pela opção múltipla hierarquizada, dupla entrada, e ainda resposta aberta.

Em avaliação de escolas, os questionários permitem a recolha de dados sobre várias dimensões de análise ao mesmo tempo e, quando aplicados a diferentes actores, facilitam a comparação de respostas. A este propósito Santos Guerra (2003: 99) considera o seguinte:

O questionário não se adapta a todos os sujeitos, ao contrário do que acontece no caso da entrevista. Não faz sentido realizar um questionário para cada pessoa. O que se pode fazer, isso sim, durante a avaliação, é realizar diferentes modalidades que permitam uma maior adaptabilidade: para pais, para professores, para elementos da direcção, para alunos de anos superiores, para alunos de anos inferiores, para o pessoal da administração e serviços. Não convém fraccionar demasiado as

categorias, já que uma das vantagens que oferece a realização do questionário é o facto de permitir confrontar as respostas dadas por várias pessoas e por diferentes grupos.

O tratamento dos dados resultantes da aplicação de questionários com perguntas fechadas tende a ser fácil e rápido, embora a falta de flexibilidade deste instrumento e a extensão da informação possam prejudicar o aprofundamento das questões.

Outro inconveniente importante prende-se com a possibilidade das respostas dadas pelos inquiridos assumirem um carácter “socialmente correcto”, não reflectindo a realidade.

(b) Observação

Poderá considerar-se que observar significa ver o real de forma intencional e captar dados importantes para a construção de conhecimento.

A técnica de observação requer uma atenção voluntária, selectiva e inteligente, devendo ser orientada por um processo terminal ou organizador (De Ketele, 1984 citado por Santos Guerra, 2003: 100). A este propósito, Santos Guerra (2003: 100) faz as seguintes considerações:

Observar não é apenas olhar, mas sim procurar. É preciso conhecer o que está realmente a acontecer na escola. Este processo de conhecimento não exige unicamente um registo fiel do que acontece, mas também uma exploração intencional que descubra a interpretação do que sucede.

O observador pode classificar-se de participante ou não participante, consoante toma ou não uma postura de intervenção e de envolvimento.

Um aspecto muito importante nesta técnica é o facto de ela permitir a contextualização das informações. De acordo com Santos Guerra (2003: 100) o fenómeno da observação requer uma preocupação com o contexto e uma focalização que centre a atenção de forma selectiva. Não se pode observar tudo de uma só vez, mas tem igualmente pouco sentido recolher uma frase, um facto ou um gesto, se não tivermos em conta o contexto em que tal ocorreu.

A observação pode ser considerada uma técnica exigente na medida em que obriga a determinados cuidados que se relacionam com as seguintes limitações (Santos Guerra, 2003: 100): a subjectividade do observador (o ver apenas aquilo que lhe interessa); o problema da “distorção” (a alteração do comportamento dos observados face à presença do observador); a “prova contraditória” (a possibilidade de sobre o mesmo facto poder haver dois observadores com visões contraditórias); e o problema da “equidistância” do observador (o estar integrado e próximo e simultaneamente manter distanciamento crítico).

De acordo com o mesmo autor, estas dificuldades podem ser minimizadas através dos seguintes processos: triangulação de observadores e métodos; repetição das observações acompanhada de uma progressiva focalização sobre a realidade; e adopção de uma postura

por parte do observador que garanta a confiança dos observados e viabilize a independência e a imparcialidade necessárias.

No caso da avaliação de escolas, a observação revela-se uma técnica pertinente, permitindo conhecer na realidade o que os actores educativos fazem, não se limitando ao que estes dizem fazer.

(c) Entrevistas

As técnicas de entrevista assentam em diálogos mais ou menos estruturados entre o entrevistador e o entrevistado, no sentido de se registar a informação necessária à investigação em causa.

De acordo com Santos Guerra (2003: 89), a entrevista é o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação, sendo mais democrática do que a observação ou do que a experimentação, já que permite a participação dos sujeitos de um modo aberto.

Na maioria dos casos, as entrevistas envolvem apenas um entrevistador e um entrevistado. Contudo, de acordo com o autor anteriormente referido, o conhecimento do contexto e da história objecto de avaliação determina qual o tipo de entrevista mais conveniente em cada caso: um entrevistador/um entrevistado; um entrevistado/vários entrevistados; vários entrevistados/um entrevistador; vários entrevistados/vários entrevistadores.

As entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas. Casanova (1992: 78) acrescenta ainda o critério da formalidade, classificando as entrevistas de informais ou de formais, podendo estas últimas ser estruturadas, semi-estruturadas e abertas.

De acordo com este autor, a grande distinção entre entrevistas formais e informais é que as primeiras exigem uma preparação sobre as questões a explorar por parte do entrevistador, enquanto as segundas ocorrem em situações de encontro ocasional, sem ter havido um levantamento prévio das perguntas.

Rocha (1999: 71), com base na classificação de Casanova (1992), caracteriza os diferentes tipos de entrevistas nos seguintes termos:

As estruturadas são definidas como aquelas em que se utiliza um questionário minucioso preparado previamente e do qual nem entrevistador nem entrevistado se devem desviar; as semi-estruturadas são definidas como aquelas em que o entrevistador, em função das respostas do entrevistado, já pode formular de outros modos as perguntas previamente elaboradas de forma a otimizar a recolha de informação; as abertas são apresentadas como exigindo uma preparação prévia por parte do entrevistador mas em que este formula, no decorrer da conversação e em conformidade com ela, as perguntas que entender mais oportunas.

Uma das vantagens das entrevistas prende-se com a valorização das relações interpessoais e da flexibilidade, permitindo o afastamento do entrevistador relativamente ao guião da

entrevista, o que leva frequentemente à descoberta de novas dimensões do trabalho e ao aprofundamento dos assuntos.

Castro Sánchez (2002: 157-158) considera existirem algumas vantagens da entrevista em relação ao questionário uma vez que a relação que se estabelece entre entrevistador-entrevistado permite que qualquer sujeito, independentemente do nível de formação, possa responder. A flexibilidade de reformular, não só o que diz o entrevistado, mas também a forma como o diz, podem garantir um maior grau de validade nas respostas e uma maior possibilidade de se colocar questões amplas que permitam recolher mais informação.

Interessa contudo o entrevistador estar esclarecido quanto à possibilidade de obter respostas socialmente correctas, que não revelam a verdadeira concepção dos sujeitos. Este facto pode ser por vezes condicionado pelo entrevistador, que, de uma forma mais ou menos explícita, pode induzir o entrevistado no discurso que pretende ouvir. Esta técnica, apesar de permitir a obtenção de um vasto leque de informações, é morosa.

(d) Análise documental

A análise documental é uma técnica que procura conhecer a realidade através da apreciação de documentos como o projecto educativo, o regulamento interno, o plano de actividades, as actas de reuniões, as planificações, os instrumentos de avaliação, o jornal da escola e os registos informais dos alunos.

Os documentos têm de ser analisados quanto ao seu conteúdo - definir e organizar unidades e categorias de análise bem como codificar os diversos elementos - e quanto à sua forma - aspectos de redacção e apresentação.

Santos Guerra (2003: 119) chama a atenção para a importância de se saber que contradições ou coincidências existem entre as várias partes dos documentos ou entre os diversos tipos de materiais escritos:

Os documentos são apenas letra morta se não nascem do sentir e pensar dos protagonistas da comunidade. Até poderiam mesmo constituir uma forma deselegante de desculpar uma acção contraditória. Quando o importante é unicamente que os documentos sejam interessantes, está-se a alimentar um modo de proceder hipócrita, que cultiva as formas, as aparências e, em suma, a falsidade.

Esta citação permite-nos concluir que no processo de análise de documentos, há que saber ler nas entrelinhas (pois nem sempre o que se lê é) e procurar encontrar categorias políticas, sociais e educativas que facilitem o correcto entendimento da realidade.

A análise documental é um processo lento e nem sempre é capaz de veicular toda a informação, pelo que quando acompanhada de outras técnicas, por exemplo, a entrevista e a observação, pode fornecer dados interessantes.

(e) *Portfólio*

O *portfólio* é um instrumento de avaliação cujo conteúdo revela um determinado percurso. Dá uma ideia da trajetória desenvolvida, podendo ser considerado uma colecção organizada do trabalho realizado por um indivíduo.

A avaliação da escola baseada em *portfolios* elaborados por professores é no geral rica, podendo dar informações concretas relativamente aos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento profissional e participação na decisão.

Sendo o *portfólio* um instrumento formativo e regulador, este contribui para que os professores reflitam acerca do seu trabalho e participem activamente no processo de avaliação, privilegiando a sua vertente positiva. Este facto advém da possibilidade destes mostrarem conhecimentos e de evidenciarem a sua autonomia.

Embora o *portfolio* se utilize mais para a avaliação de alunos e de professores, não significa que os resultados dos alunos avaliados não possam e devam ser aproveitados para a avaliação de escolas.

Coelho (2000: 60), citado por Leite e Fernandes (2002: 62), considera que a avaliação de escolas baseada neste tipo de instrumentos melhora a auto-estima dos alunos, favorece a identificação dos progressos e das dificuldades, estimula o pensamento e permite aproximações entre o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia, contribuindo para que estes tomem consciência do conhecimento que possuem.

As vantagens da aplicação deste instrumento são também evidentes no que respeita à auto-avaliação da escola, numa perspectiva de desenvolvimento e de melhoria de desempenho.

(f) Escalas de valor (*rating scales*) e listas de controlo (*checklists*)

As escalas de valor são constituídas por um conjunto de afirmações escritas sobre as quais a pessoa deverá assinalar a sua posição. O sujeito ao responder ao solicitado deve atender a graus de conformidade, de intensidade ou de frequência numa escala que tem um carácter descritivo, já que as diferenças de grau ou de intensidade se classificam de forma progressiva (*Muito-Bastante-Pouco-Nada*).

Estefanía e López (2001: 89) consideram que a escala deve ser numérica quando a valorização do grau ou intensidade se realiza mediante uma numeração, com valor previamente definido.

A lista de controlo consta de uma série de afirmações em relação às quais se pede ao sujeito que responda com um *Sim* ou com um *Não*, não admitindo graus intermédios de especificação” (Santos Guerra, 2003: 98).

As escalas de valor e as listas de controlo são instrumentos de avaliação aplicáveis a um grande número de pessoas, pelo que o tratamento estatístico dos dados obtidos afigura-se como a estratégia mais viável.

Para se poder obter informações credíveis, há que estruturar bem as questões, não deixando margem para dúvidas. Deve também ser garantido o anonimato à pessoa que preenche a escala, ficando deste modo, pelo menos teoricamente, assegurada veracidade da sua resposta.

(g) Técnicas de Grupo

As técnicas de grupo são processos de discussão e de exploração de um assunto em conjunto.

Estefanía e López (2001: 94), baseados em Estefanía e Sarasúa (1998), apresentam vários exemplos de técnicas de grupo que se podem utilizar na avaliação do funcionamento de uma escola ou na análise de questões específicas desta. Apresentam-se seguidamente, de forma resumida, alguns desses exemplos:

- Sociograma – através de duas ou três perguntas a cada membro do grupo, determina-se qual a composição do mesmo em termos de afinidade com diversos objectivos apresentados;
- Psicodrama – através da informação obtida a partir do sociograma, determina-se a quantidade de reacções favoráveis ou desfavoráveis de cada membro do grupo em relação a uma problemática;
- Comissões de trabalho em pequeno grupo – formam-se grupos de três ou quatro elementos para explorar um tema, comunicando posteriormente ao resto do grupo a informação obtida;
- Simpósio - várias pessoas expõem a um grupo, diferentes aspectos de um mesmo tema, que é apresentado e desenvolvido de uma forma completa;
- Chuva de ideias – para se chegar a novas propostas de um determinado tema, apresenta-se o maior número de ideias possível;
- *Philips 6/6* – em grupos de seis elementos discute-se um dado tema, durante seis minutos, sendo de seguida apresentadas as ideias de cada grupo e, em debate conjunto, retiram-se as conclusões;
- Estudo de um caso e resolução de problemas – perante a exposição de um caso ou problema, formam-se pequenos grupos de trabalho, com o propósito de o analisarem e apresentarem colectivamente as suas conclusões;
- Mesa redonda – um grupo de peritos, cujo número de indivíduos varia entre três e seis, dialogam entre si sobre um tema, actuando como espectadores outros elementos, podendo, no final, estabelecer-se um debate entre todos;
- Entrevista e entrevista colectiva – dois ou três membros de um grupo entrevistam um perito, expondo posteriormente as respostas e as conclusões ao resto do grupo. A entrevista considera-se colectiva quando ocorre na presença de todo o grupo;

- *Role-playing* – vários membros dramatizam uma situação real representativa de um problema específico, no sentido de provocar um debate geral no grupo;
- Painel - reunião de um grupo de peritos, coordenados por um moderador, para dar resposta a determinadas questões;
- Grupo de discussão – grupo de iguais que debate um determinado tema, existindo um coordenador que intervém apenas para orientar a discussão;
- *Fórum* – discussão de um tema por um grupo numeroso, regulado por um moderador;
- Bola de neve – após a análise de um tema, faz-se uma lista de aspectos de forma individual, a qual é reavaliada sucessivamente por pares, grupos de quatro e grupos de oito, os quais posteriormente, colocam em comum ideias e elaboram uma lista final consensual;
- Diamante – serve para ordenar as prioridades mediante pontuação que cada grupo atribui à lista final obtida através da técnica “bola de neve” ou de qualquer outra listagem;
- *Quafe-80* – trata-se de uma técnica de auto-avaliação baseada na obra de López e Darder (1985). Aborda distintos aspectos de organização e funcionamento da escola que podem facilitar o diagnóstico e a implementação de estratégias de mudança decorrentes da revisão realizada.

Estas são apenas algumas das técnicas e instrumentos possíveis de utilizar na avaliação de escolas. A adequação da escolha depende do objecto de análise e das características dos agentes de avaliação, podendo a sua dinâmica adequar-se aos princípios da avaliação negociada.

O importante é conseguir-se recolher informações fiáveis, capazes de dar respostas cabais às questões que se pretendem conhecer.

A selecção das técnicas de avaliação mais adequadas deve ser norteadas por aspectos como a adaptabilidade, a variabilidade, a graduabilidade, a pertinência e ainda o domínio (Santos Guerra, 2003: 87).

A escolha da técnica deve ser adaptável, ou seja, ajustada aos sujeitos e às situações. Do ponto de vista prático deve ter-se em consideração a melhor forma e o momento.

A variabilidade constitui um importante aspecto a ter em conta ao tomar-se uma opção: a conjugação de instrumentos diversos e de avaliadores diferentes permite comparar informação, garantindo uma maior sustentação dos dados.

A intensidade do uso de uma técnica deve variar de acordo com os momentos e as circunstâncias, admitindo-se por isso alguma graduabilidade. Por exemplo, no começo da

avaliação de uma escola as entrevistas podem ser breves, tornando-se contudo progressivamente longas à medida que os dados a explorar se tornam mais abundantes.

A selecção de uma técnica deve ter em conta a pertinência, ou seja, tem de atender ao tipo de dados que se pretendem obter, aos fenómenos que se julgam necessários conhecer e às características das pessoas a estudar. O avaliador deve dominar cientificamente a técnica que vai utilizar.

9. Etapas do processo auto-avaliativo de escolas

Neste ponto apresenta-se uma proposta de desenvolvimento do processo de auto-avaliação, desde a concepção até à implementação, seguindo de perto Alaiz *et al.* (20003: 74).

De acordo com estes autores a auto-avaliação não pode ser um acto solitário de algumas pessoas da escola, (...) terá de ser uma acção de toda a escola, um processo transparente, dado a conhecer a todos os actores educativos e que contemple os seus interesses.

A primeira etapa da auto-avaliação de escolas coincide com o *iniciar o processo*. Esta implica formar uma equipa, identificar e envolver os diferentes actores educativos, incluir um “amigo crítico” e criar um ambiente favorável.

A equipa deverá ser preferencialmente constituída por pessoas que mostrem competência técnica, disponibilidade para participar, bom relacionamento, capacidade de negociação e ainda sentido de responsabilidade. Estas características poderão ajudar a garantir a confidencialidade da informação prestada por cada um.

Para minimizar a desconfiança das pessoas que colaboram com informações para a avaliação podem seguir-se estratégias específicas, embora nem sempre necessárias, como a utilização de sobrescritos fechados, urnas seladas para devolução de respostas a questionários e ainda o dar a informação de que os dados serão tratados agregadamente, ou seja, apresentados em termos de grandes tendências e não de forma a expor os intervenientes.

*A auto-avaliação só resulta quando existe um clima favorável e quando as condições são apropriadas, sendo esse clima tanto mais favorável quanto melhor informados estiverem os vários actores educativos sobre as finalidades, os destinatários e o interesse da avaliação, bem como sobre qual será o seu papel no desenrolar do processo (Alaiz *et al.*, 2003: 80 baseando-se em MacBeath, 1999).*

A colaboração de agentes externos (acompanhante, *amigo crítico*, especialista em avaliação, consultor) pode realizar-se aos níveis da assistência técnica, da intervenção na tomada de decisão e ainda na elaboração de recomendações. De acordo com Alaiz *et al.* (2003: 81), pretende-se *recorrer a um olhar exterior que, através do exercício de uma amizade crítica, poderá contribuir para aumentar a objectividade e a validade da auto-avaliação.*

A segunda etapa do processo de auto-avaliação consiste em *traçar o plano*. A fase de elaboração do *design* da avaliação deve comportar os seguintes momentos (Nevo, 1995; Alvik, 1997; Alaiz *et al.*, 2003; Góis e Gonçalves, 2005 e MacBeath, 2005):

- (i) Execução de um esboço da matriz do *design* que deverá ser utilizado como guião para o desenvolvimento do trabalho avaliativo, traçando áreas a avaliar, questões gerais, fontes, técnicas, instrumentos e calendarização;
- (ii) Elaboração das questões de avaliação com base num processo de levantamento e de selecção efectuado pelos actores educativos (definir *o que se quer e o que se precisa saber sobre a escola*);
- (iii) Selecção de técnicas, instrumentos e fontes, para que a avaliação assente em dados e em evidências (saber claramente como recolher informação e junto de quem);
- (iv) Estabelecimento de uma calendarização que não prejudique o funcionamento da escola e que permita gerir adequadamente as tarefas da avaliação pelo tempo disponível;
- (v) Completar a matriz do *design* efectuado pelos actores educativos, o que significa verificar se o *design* elaborado está completo e se traduz os propósitos da avaliação.

A terceira etapa trata de *garantir a qualidade da avaliação*, bem como a sua validade e fiabilidade.

A validade diz respeito ao significado dos dados. Implica saber se as questões de avaliação respondem a todas as áreas de estudo, e, por conseguinte, às finalidades estabelecidas, bem como se os dados provêm de fontes e instrumentos diferentes, isto é, se integram perspectivas diversas. A triangulação de técnicas, momentos e avaliadores afigura-se como um processo que pode garantir qualidade à avaliação.

A fiabilidade diz respeito à consistência dos resultados. Consegue-se quando o instrumento permite interpretações confluentes com os mesmos resultados e quando a sua reaplicação não altera os resultados.

A fiabilidade de um instrumento pode ser encontrada através de métodos de análise da consistência interna e de técnicas de triangulação.

A quarta etapa consiste na *recolha da informação* que deverá implicar os seguintes momentos:

- (a) Preparação dos responsáveis para a recolha de dados (uniformização de práticas);
- (b) Pré-testagem dos instrumentos (os instrumentos devem ser aplicados a um número reduzido de pessoas de forma a permitir corrigir atempadamente alguma questão menos explícita);
- (c) Discrição dos avaliadores (no sentido de serem oportunos nas suas abordagens, não alterado o funcionamento da escola).

A quinta etapa do processo de auto-avaliação de escolas comporta o *tratamento e a análise dos dados*, inclui as seguintes fases:

- (i) Verificação dos dados brutos e sua preparação para análise, ou seja, organizar, seleccionar e condensar os dados para uma análise preliminar;
- (ii) Realização de uma primeira análise, isto é, fazer uma primeira abordagem aos dados organizados de forma a relacioná-los com as questões da avaliação, encontrando-se assim resultados preliminares;
- (iii) Realização de uma análise adicional tendo em consideração os resultados preliminares, ou seja, fazer uma re-análise da situação objecto de estudo, reequacionando perspectivas de acordo com os dados obtidos;
- (iv) Integração e síntese dos resultados, o que implica uma apresentação dos dados, de forma ordenada e articulada com as áreas de avaliação.

A sexta etapa consiste em *interpretar os resultados e fazer recomendações*.

Para a interpretação dos dados deverá ser criado um referencial, que pode basear-se nos documentos orientadores da escola (Regulamento Interno, Projecto Educativo, Projecto Curricular, Plano Anual de Actividades) ou em todo um conjunto de pressupostos que se considera ideal para aquele contexto educativo específico. A informação apurada deverá ser sujeita a uma tomada de decisões e ao estabelecimento de recomendações, isto é, à definição de estratégias a integrar o futuro plano de melhoria da realidade.

A sétima etapa consiste em *divulgar a avaliação*.

Independentemente do processo de divulgação ser através de um relatório, da comunicação oral, de um folheto informativo, de um *CD-ROM* ou de outro meio, o mais importante é que seja simples, rigoroso e útil. A apresentação não deve ser encarada como um fim em si mesmo, mas *como uma provocação bem intencionada à participação dos diferentes actores e como um sustento da discussão em torno das conclusões* (Alaiz *et al.*, 2003: 106-110).

Para além dos resultados da avaliação, deve indicar-se resumidamente os procedimentos empregues na recolha dos dados bem como apresentar propostas de melhoria face ao exposto. Neste contexto, Santos Guerra (2003: 154) referindo Holt (1981) considera que *o processo de avaliação implica sempre uma reflexão valorativa. Como toda a acção, exprime uma intenção e a intenção implícita ao processo de avaliação é o olhar o passado, visando sempre o futuro*.

Para além da melhoria, da prestação de contas e da compreensão, a *disseminação* de boas práticas constitui para Stufflebeam (2003: 782) um dos propósitos da avaliação.

A oitava, e última, etapa pretende *meta-avaliar*. Para este processo avaliativo da qualidade da auto-avaliação pode recorrer-se a critérios de validade e de fiabilidade e também a

padrões de qualidade já aplicados noutros países, que podem ser usados como pontos de referência.

Embora se esteja a apontar apenas uma forma de desenvolver o processo avaliativo, podem encontrar-se outros modos de organizar este percurso. De um modo geral, o sentido desta caminhada parte sempre de uma planificação da avaliação no sentido da análise da realidade, passando pelo tratamento e discussão dos dados, para, face às conclusões, serem delineadas tomadas de decisão e apontadas estratégias de melhoria e actuação futura.

Retomar periodicamente este processo cíclico torna-se naturalmente necessário para a institucionalização de práticas de planificação e avaliação educativas.

10. Modelos de avaliação de escolas

Andújar (1994: 179) define modelos de avaliação de escolas como esquemas mediadores entre as componentes teórica e prática, que facilitam o conhecimento de sistemas cuja complexidade torna difícil a sua compreensão por outros meios mais simples. Para Rocha (1999: 78) os modelos de avaliação significam “*esquemas mentais que concretizam conjuntos determinados de escolhas metodológicas, enquadram a escolha do desenho do método de investigação e facilitam a construção desse método*”.

Segundo Ibar (2002: 72), os modelos são simplificações sistémicas da realidade, elegidas a partir das variáveis mais representativas e influentes, que podem explicar o melhor possível o resultado ou comportamento educativo a estudar na realidade em causa. Este autor considera ainda que um dado modelo pode ser condicionado pela atitude epistemológica (conhecimento da realidade com que se aborda o projecto), pelo conhecimento ontológico daquilo que se quer avaliar, e ainda pela finalidade que se pretende dar ao projecto de avaliação.

Os modelos de avaliação de escolas podem classificar-se de diferentes modos de acordo com o critério que se utiliza. Rocha (1999: 78), baseado nos trabalhos de Requena (1995: 56-61) refere os seguintes aspectos que podem presidir à sua classificação: (a) fontes de informação; (b) natureza das opções políticas do avaliador; (c) avaliadores peritos; (d) o paradigma da avaliação; (e) a natureza política da avaliação.

A classificação de modelos baseada nas fontes de informação distingue as categorias que originam modelos de avaliação como sendo do tipo tutorial, de opinião docente, de interacção, de carácter ambiental e político e de custo-benefício. Por seu lado, a classificação centrada na natureza das opções políticas do avaliador agrupa as avaliações em burocráticas, autocráticas e democráticas.

Eisner (1985) foi quem introduziu a noção de avaliação assente nos avaliadores *expertos*, responsáveis ou beneficiários, considera os modelos fundados no julgamento do(s) profissional(ais) em avaliação, orientados para a tomada de decisão e direccionados para a consecução de objectivos.

A classificação de modelos assente no critério do *paradigma da avaliação* distingue o paradigma experimental (modelos de análise de sistemas, avaliação por objectivos e apoio à tomada de decisão) e o paradigma qualitativo (modelos democrático e estudo de caso (1975)). Por seu lado, a classificação assente na *natureza política da avaliação* distingue três tipos de modelos: (1) a pseudo-avaliação, que procura orientar as conclusões no sentido de serem proveitosas aos promotores, (2) a quase-avaliação, em que mais do que determinar o valor de algo, pretende responder a questões de interesses, e (3) avaliações verdadeiras onde se procura analisar o mérito ou valor da realidade em estudo.

De acordo com Ibar (2002: 73), é utópico pensar-se na possibilidade de existir apenas um único modelo de avaliação de escolas, uma vez que estes respondem a necessidades concretas de avaliação.

Seguidamente analisa-se, de uma forma sintética, alguns dos modelos de avaliação de escolas mais utilizados.

(a) Modelo de Auditoria

Este tipo de modelo consubstancia-se em princípios avaliativos utilizados em empresas. O termo auditoria, em si mesmo, comporta alguma ambiguidade, na medida em que é importado do campo da contabilidade, enquanto actividade de verificação de contas, para a vertente social (Inspeção Geral da Educação - ME, 1997: 21).

A avaliação seguida é externa, podendo contudo ser solicitada pela própria escola. Tem como objectivo a valorização da eficiência da instituição de ensino, incidindo especificamente em aspectos de natureza económica (relação custo-benefício), organizativa e ainda de funcionamento. A sua finalidade consiste não só no controlo, mas também no diagnóstico, prognóstico e ajuda no processo de tomada de decisões.

Este modelo tem sido utilizado em Portugal, Espanha e vários países Anglo-Saxónicos. A sua aplicação enquanto “prática de diagnóstico e de recomendações”, pode associar-se a processos de avaliação e controlo (*Idem*: 22), a mecanismos de consultoria e ainda no apoio às escolas.

A filosofia de utilização do modelo de auditoria nem sempre foi a mesma, variando ao longo do tempo. Esta, umas vezes serviu para fundamentar políticas neo-liberais, estimuladoras da competitividade entre as escolas e forçando a “excelência” em termos económicos e académicos, outras para reforçar a autoridade da Administração, verificando a conformidade normativa, e outras ainda para a consolidação da autonomia das escolas (*Ibidem*).

Os princípios deste modelo assentam na planificação minuciosa do trabalho e na recolha. Esta deve ser efectuada através de técnicas e instrumentos variados e de informações de interesse para analisar a estrutura da escola, de forma a garantir recomendações pertinentes.

Juste e Aragon (1992), citados por Rocha (1999: 80), referem que o modelo de auditoria assenta noutros modelos de avaliação, tais como: (a) o de consecução de metas, uma vez que se preocupa com a concretização dos objectivos; (b) o de julgamento, porque assenta em critérios definidos a partir de juízos profissionais e de referências legais; (c) o de apoio à decisão, porque procura facilitar o ajustamento/adequação do processo à tomada de decisão; e (d) o de análise de sistemas e de prestação de contas, uma vez que pretende justificar perante a sociedade os gastos realizados.

O modelo de auditoria exige que os avaliadores possuam formação específica e assumam uma posição de independência e objectividade.

De acordo com os seus objectivos específicos as auditorias podem ser (Ruiz, 1996: 95):

- Financeiras, quando o objectivo é saber se as informações económicas se apresentam correctas, de acordo com os princípios contabilísticos em vigor;
- De cumprimento, no caso de pretender determinar se a escola cumpriu com as normas legais vigentes relativamente à gestão de fundos públicos;
- De eficiência e economia, quando quer avaliar aspectos de gestão dos recursos públicos na perspectiva de reduzir custos, mantendo elevados níveis de eficiência;
- Se eficácia de resultados ou programas, quando o que se pretende avaliar é o nível de eficácia da escola, ou seja, averiguar se os objectivos programados estão a ser alcançados de forma satisfatória.

As auditorias podem ser orientadas segundo uma das quatro perspectivas acima referidas ou conciliar todos os seus objectivos, assumindo um carácter integral. De qualquer modo, devem ter preferencialmente um carácter cíclico ou regular, na medida em que interessa monitorizar o sistema de gestão e verificar até que ponto as recomendações estão a contribuir para melhorar a eficiência e a eficácia da escola.

O controlo da eficácia é efectuado a partir da análise e valorização dos resultados, da identificação de anomalias e pela apresentação de propostas correctivas. O controlo da eficiência visa, por seu lado, um exame crítico da organização e do funcionamento do sistema, de acordo com critérios organizacionais claros, definidos com base nos recursos humanos e materiais da escola bem como nos parâmetros funcionais vigentes.

Rocha (1999: 81), citando Juste & Aragon (1992), considera que a estrutura global do modelo de auditoria aplicado à escola compõe-se de partes, componentes (áreas), estrutura das componentes e *dictamen*.

As partes são os grandes temas ou objectos de análise que podem incluir a administração/recursos, a eficiência e o cumprimento legal, e a eficácia (Rocha, 1999: 81).

As componentes são os temas mais restritos em que se subdividem as partes. A parte administração/recursos integra o ambiente sócio-cultural, a qualidade das instalações e os

recursos económicos, enquanto a parte eficiência e o cumprimento legal contemplam a gestão económica, a afectação de professores a turmas e o funcionamento dos órgãos da escola. Por seu lado, a parte da eficácia integra os resultados académicos dos alunos, a utilização dos recursos do meio e o cumprimento das decisões dos órgãos da escola (*Idem*).

A estrutura de cada componente compõe-se das vertentes/variáveis, que, em conjunto e articuladamente, permitem a produção da avaliação de cada uma e de todas as componentes de uma parte. O *dictamen* é a avaliação global do conjunto das componentes (*Ibidem*).

(b) Plano de Avaliação da Escola - EVA

O Plano de Avaliação da Escola, *Plan de Evaluación del Centro Escolar*, assume uma avaliação integral das escolas e não apenas dos alunos, contribuindo para melhorar a administração e o sistema educativo no seu todo. Teve a sua origem no decurso da publicação da Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educativo Espanhol em 1992.

Neste plano, considera-se a avaliação fundamental para a melhoria do processo de reflexão-acção. Constitui objectivo deste plano a promoção de uma cultura formativa de avaliação, ultrapassando-se a ideia de fiscalização.

De acordo com este modelo, os avaliadores externos integram-se na escola numa perspectiva participativa, procurando um relacionamento próximo e capaz de obter opiniões significativas e fundamentadas dos seus diferentes elementos. Preconiza-se contudo que o distanciamento crítico seja mantido.

As observações efectuadas na escola e os dados recolhidos são posteriormente sujeitos a um processo de triangulação.

Este Plano, apesar de ser um modelo de avaliação externa proposto pela Administração, preconiza objectivar subjectividades compartilhadas e servir de apoio à auto-avaliação da Escola através de um processo de negociação (Rocha, 1999: 92). Neste sentido, procura-se ultrapassar a antinomia objectividade/subjectividade, podendo considerar-se por isso um modelo eclético.

De acordo com Ruiz (1996: 63), o Plano EVA apresenta as seguintes características:

- Defende a nível metodológico uma avaliação qualitativa, participativa e democrática, envolvendo toda a comunidade educativa;
- Salienta ao nível instrumental a variedade de meios de recolha de dados, como guiões de análise de documentação da escola, entrevistas, reuniões, observação das instalações e questionários;
- Considera os agentes de avaliação como inspectores que devem orientar o processo avaliativo de uma determinada zona da escola, encarando-os como facilitadores, já que

o Plano Eva confere à inspecção a função de mediar conflitos e apoiar a comunidade educativa.

Este modelo considera como dimensões de análise o contexto, os recursos humanos e materiais, os apoios externos, os alunos, a organização, o funcionamento, os processos didácticos e o rendimento educativo.

O *contexto* estrutura-se num nível amplo, que aborda questões relacionadas com o meio envolvente à escola, e noutro restrito que se orienta para as características da própria escola. São estabelecidos indicadores, para cada uma destas subdimensões, que posteriormente serão avaliados de acordo com os dados obtidos através de visitas às instalações, questionário e entrevistas.

Os *recursos humanos e materiais* são analisados através de fichas de avaliação onde se procura analisar a situação e o nível de bem-estar dos elementos da escola bem como o estado de conservação e a utilização que se faz do mobiliário e material pedagógico.

Os *apoios externos* são estudados através de uma ficha de avaliação que integra indicadores estruturados segundo as seguintes subdimensões: serviço de inspecção, equipa de apoio psicopedagógico, centro de recursos, centro de professores e outros recursos comunitários.

Os *alunos* são uma dimensão analisada através de fichas que integram seis subdimensões: características pessoais, características socio-familiares, antecedentes escolares, aspirações e expectativas, auto-conceito académico e motivação. As três primeiras são exploradas através de questionários dirigidos aos directores ou ao secretariado e resultam em dados predominantemente quantitativos, as outras três são estudadas a partir do cruzamento da informação retirada dos questionários apresentados aos alunos e aos professores.

A *organização e funcionamento* constituem uma dimensão de grande importância na medida em que analisa aspectos como: programação, gestão económica e administrativa, organização pedagógica, funcionamento dos órgãos de direcção e equipas de professores, participação da comunidade educativa e relações com a comunidade. A informação provém de diversas fontes, tais como actas e planos de trabalho, o projecto educativo, reuniões, questionários e entrevistas. Neste processo de levantamento de dados procura-se envolver diferentes elementos da comunidade educativa.

Os *processos didácticos* são apresentados pelas subdimensões: organização da aula, metodologia, relação didáctica, avaliação, actividades de orientação e tutoria bem como actividades extracurriculares. As fontes de informação provém da aplicação de questionários à equipa de direcção da escola, aos professores e aos alunos e ainda da realização de reuniões com a equipa de docentes da escola.

O *rendimento educativo* é estudado através de fichas de avaliação distintas. Uma tem carácter qualitativo e aborda as atitudes, as outras duas assumem-se como quantitativas, na medida em que uma analisa resultados académicos e outra verifica taxas e índices.

(c) Modelo Etnográfico

Ao nível da investigação educacional, o modelo etnográfico enquadra-se no paradigma interpretativo, uma vez que a escola é encarada como um todo sistémico, dinâmico e organizado.

O propósito da avaliação etnográfica é o de conhecer *o como* e *o porquê* do funcionamento de uma escola para compreender e explicar a sua natureza e, por conseguinte, melhorar a sua prática através da tomada de decisões (Ruiz, 1996: 183). Isto implica naturalmente a realização de análises reflexivas, críticas e construtivas dos factos.

Considera-se que o processo de melhoria da escola passa pelo conhecimento em profundidade da instituição, o que, de acordo com Santos Guerra (2003: 51-55), implica uma valorização de aspectos relacionados com:

- O contexto, no seu sentido diacrónico e sincrónico;
- As relações e intercâmbios de carácter psicossocial que se desenvolvem na escola;
- A interpretação representativa dos factos, como valores, símbolos e outras formas de linguagem específicas da escola;
- Os processos utilizados, não se fixando apenas nos resultados;
- A opinião dos intervenientes em detrimento de dados meramente estatísticos;
- A visão estrutural da escola;
- A criação de hábitos e atitudes de auto-reflexão colectiva, sistemática e rigorosa.

O carácter interpretativo deste modelo pressupõe metodologias de avaliação abertas e flexíveis, isto é, que permitem os reajustes necessários ao evoluir do conhecimento que se vai adquirindo sobre as diferentes dimensões de análise.

A este propósito Santos Guerra (2003: 60) defende uma planificação permanente, em *espiral*, sensível à realidade viva e que contemple aspectos relacionados com o tempo, as técnicas, as pessoas, o conteúdo e o tratamento de dados.

Os aspectos associados ao tempo prendem-se com o estabelecimento de marcos temporais claros para o processo avaliativo, que posteriormente podem ser flexíveis e negociáveis com a escola. Tendo por base a calendarização acordada, devem definir-se de forma clara as técnicas e os procedimentos de aplicação.

No que concerne às pessoas, devem prever-se quais os elementos da instituição educativa que participam no processo de avaliação e definir quais as suas funções, tarefas e tipo de relação que deverão desenvolver com o avaliador.

O estabelecimento de um conjunto de questões que oriente a acção avaliativa e que seja utilizado como ponto de reflexão (conteúdo) é fundamental. Os modelos e critérios

utilizados para interpretar os dados, que servirão de base à elaboração do relatório final, deverão ser igualmente explicitados.

No modelo etnográfico, o avaliador deve integrar-se no contexto a estudar e criar um clima positivo de trabalho para melhor conhecer a realidade. Esta integração deverá facilitar o processo de negociação com os avaliados, sobretudo no que respeita à acessibilidade a determinadas fontes de informação, e facilitar a colaboração por parte destes em todo o processo avaliativo, desde a recolha dos dados à aceitação das recomendações finais.

As pessoas e os documentos por elas produzidos no contexto educativo constituem as fontes de informação privilegiadas por este modelo de avaliação, sendo as técnicas e os instrumentos de recolha de dados mais utilizados as entrevistas, os diálogos e os debates, a observação participante, as notas de campo, o diário do avaliador e a análise documental.

No âmbito da abordagem etnográfica, tanto Santos Guerra (2003: 127-134) como Sabirón (1990: 39) defendem a triangulação, enquanto processo que permite cruzamentos de métodos, de avaliadores, de fontes de informação e até mesmo de momentos, como uma forma de tratar e validar os dados recolhidos.

Ruiz (1996: 186) refere que a finalidade com que se utiliza a avaliação etnográfica pode variar, consoante se reporte a aspectos globais da escola ou a aspectos específicos desta, como sejam relações interpessoais, aspectos organizativos, relações da instituição com o contexto, desenvolvimento curricular, infra-estruturas e serviços, qualidade técnica e recursos tecnológicos. A avaliação de aspectos mais restritos exige sempre uma visão holística de escola.

Este modelo, ao exigir uma atitude de *auto reflexão participada* dos elementos da escola, ajuda a construir uma cultura de avaliação, a qual será facilitadora de processos de mudança e inovação.

(d) Modelo Europeu de Gestão da Qualidade

O Modelo Europeu de Gestão da Qualidade, da responsabilidade da EFQM - *European Foundation for Quality Management* – baseia-se num modelo norte-americano cujos princípios assentam no modelo empresarial de controlo de qualidade.

Apesar da aceitação deste modelo de auto-avaliação ser muito discutível, vários são os países europeus que experimentaram a sua implementação, entre estes destacam-se a Espanha e a Inglaterra. Em Portugal, para além de ter sido aplicado em escolas privadas do território continental, foi recentemente introduzido nas escolas da Região Autónoma dos Açores, após ter merecido algumas adaptações ao contexto educativo regional. A essência deste modelo pode resumir-se do seguinte modo:

A satisfação dos utentes do serviço público da educação, dos professores e do pessoal não-docente, bem como o impacto na sociedade, consegue-se mediante uma liderança que impulsione a planificação e a estratégia da escola, a gestão do seu pessoal, dos

seus recursos, e dos seus processos até à consecução da melhoria permanente dos seus resultados (Ministério de Educación y Cultura, 1997: 19).

Como objectivo principal deste modelo está a promoção da qualidade dos serviços prestados e dos resultados institucionais através de um sistema avaliativo baseado num modelo de *qualidade total* homologado internacionalmente.

O modelo estrutura-se nos seguintes “critérios”: (1) liderança; (2) política e estratégia; (3) gestão do pessoal; (4) recursos; (5) processos; (6) satisfação do cliente; (7) satisfação do pessoal; (8) impacto na sociedade; e, (9) resultados da escola.

Estes nove “critérios” agrupam-se em duas categorias, integrando os primeiros cinco a categoria processo e os restantes a categoria produto. Cada um destes “critérios” pode especificar-se através de “subcritérios”, os quais procuram determinar os vários aspectos a avaliar (*Idem*: 25-27).

Com base em Gairín (2002: 136-136) e Martín Bris (2002: 213-229), procura-se, de seguida, clarificar cada um destes “critérios”: A propósito da *liderança*, este modelo procura verificar se a escola: (a) demonstra o seu compromisso com a cultura da gestão da qualidade; (b) apoia as melhorias e a implicação de todos, oferecendo os recursos e a ajuda apropriados; (c) se compromete com os clientes, patrocinadores e outras organizações externas; (d) reconhece e valoriza a tempo os esforços e êxitos das pessoas interessadas na escola (clientes, pessoal, patrocinadores ou outros implicados nos resultados da escola).

Em termos de *política e estratégia* da escola, procura-se avaliar as formas como esta se organiza, desenvolve, comunica, implementa e actualiza periodicamente. Relativamente às *pessoas* procura-se averiguar como é que se planifica e melhora a gestão do pessoal, como é que a experiência e capacidade das pessoas se desenvolve através da sua formação e qualificação, como é que a equipa directiva, os órgãos de coordenação docente e o resto do pessoal se coloca de acordo sobre objectivos e revêem continuamente o desempenho das suas funções, como é que a escola promove a participação de todo o seu pessoal na melhoria contínua e na tomada de decisões, como é que se consegue uma comunicação efectiva ascendente, descendente e lateral e como é que a escola se preocupa com o seu pessoal e o respeita.

Quanto aos *colaboradores e recursos*, procura-se responder às seguintes questões: (a) como se gerem os recursos de informação; (b) como se gerem os materiais e as relações com os patrocinadores; (c) como se gerem as instalações e as equipas; (d) como se gerem a tecnologia e os conhecimentos. As principais perguntas que se põem em relação aos *processos* na escola prendem-se com o modo como: (a) se identificam os processos críticos com vista ao êxito; (b) se gerem sistematicamente os processos; (c) se estabelecem os objectivos de melhoria; (d) se estimulam a inovação e a criatividade na melhoria de processos; (e) se implementam os processos de mudança e avaliação dos benefícios.

No domínio dos *resultados dos clientes*, as questões que se colocam prendem-se com a percepção que os pais e os alunos têm da formação que a escola dispensa, da qualidade dos seus serviços e da sua relação com eles. Em termos de *resultados do pessoal* tenta-se averiguar a percepção que os docentes e não docentes tem da sua escola e que medidas complementares são tomadas no sentido da sua satisfação. No que respeita aos resultados, *na sociedade* procura-se conhecer a percepção que a sociedade em geral tem da escola e que medidas adicionais são tomadas que afectem o impacto da escola na sociedade. As questões relativamente aos *resultados-chave* incidem na medição dos resultados económicos da escola e no resultado dos processos de ensino e aprendizagem implementados.

A operacionalização deste modelo passa pela atribuição de pontos de acordo com percentagens atribuídas para cada um dos *critérios*, conforme se pode observar na Figura 1.2. Metade da pontuação (50 pontos) corresponde aos *critérios agentes*: liderança - 12%, pessoas - 7%, planificação e estratégia - 10%, colaboradores e recursos - 7% e processos - 14%. A outra metade atribui-se aos *critérios resultados*: resultados do pessoal - 11%, resultados dos clientes - 15%, resultados na sociedade - 10% e resultados chave - 14%.

As qualificações obtidas são analisadas visando a elaboração e implementação de um plano de melhoria.

A Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade estabelece diversas estratégias e metodologias para a aplicação deste modelo, de entre as quais se destacam os questionários e as escalas de verificação construídos de acordo com os subcritérios e respeitando as pontuações atribuídas.

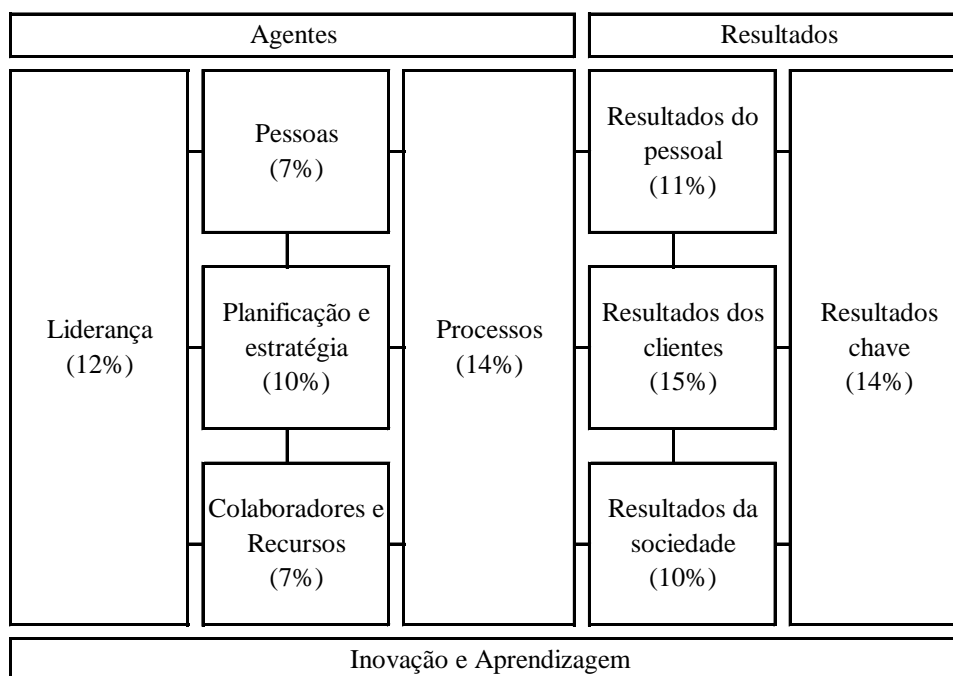


Figura 1.2 - Modelo Europeu de Excelência adaptado à educação pelo MECD (2001). Retirado de Martín Bris (2002).

11. A auto-avaliação de escolas em Portugal

Há uma década atrás não havia em Portugal qualquer tradição de auto-avaliação das escolas do ensino básico e secundário. De acordo com Afonso, A. J. (2010: 16) a realidade hoje é outra, dado que “as escolas já desenvolvem dispositivos, instrumentos e processos diversos de auto-avaliação, ainda que em graus muito heterogéneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico-metodológica”.

À excepção da Região Autónoma dos Açores, cada escola do território continental português adoptou livremente e a seu ritmo um modelo de auto-avaliação. Segundo Afonso, A. J. (2010: 17) “algumas escolas tentam operacionalizar modelos disponíveis no *mercado* ou na literatura especializada, ou *importam* mimeticamente experiências realizadas noutros contextos; outras recriam ou adaptam modelos, eixos estruturantes ou apenas linhas orientadoras; outras, ainda, assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos tendo como objectivo o domínio de saberes e metodologias da auto-avaliação congruentes com as respectivas *culturas organizacionais* ou com um determinado *ethos* escolar”

Antes da entrada em vigor da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprovou o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior em Portugal, as práticas de avaliação externa e interna das escolas foram marcadas por projectos da iniciativa do Ministério da Educação (Observatório da Qualidade de Escolas e Programa Avaliação Integrada das Escolas), projectos de entidades europeias com participação do estado (Projecto Qualidade XXI) e ainda por outros projectos de iniciativa privada (Programa de Avaliação de Escolas Secundárias - AVES e Projecto Melhorar a Qualidade PMQ). Após a publicação da referida legislação, diminuiu a implementação, de projectos/programas de avaliação por parte do Estado, mantendo-se apenas as iniciativas do foro privado.

Com o surgimento em 2004-2006 do Projecto de Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas e do Programa de Avaliação Externa das Escolas, procurou-se dar resposta à necessidade de “enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas”, conforme os objectivos do Programa do Governo para 2005-2009 (Programa do XVII Governo Constitucional 2005: 43).

Para melhor compreendermos a evolução da auto-avaliação de escolas em Portugal apresenta-se de seguida uma breve especificação de cada um dos projectos ou programas desenvolvidos:

Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)

Esta iniciativa, implementada pelo Ministério da Educação, abrangeu mais de mil escolas de vários níveis de ensino, tendo-se objectivado para analisar ganhos e perdas de qualidade das escolas com base em quinze indicadores de desempenho de natureza quantitativa e qualitativa. Os aspectos focados associaram-se ao contexto sócio-familiar dos alunos, ao ensino, ao funcionamento da escola e aos resultados educativos.

Este observatório produziu regularmente informação sobre as escolas que integravam o Programa Educação para Todos, marcando de forma pioneira o processo de avaliação de escolas em Portugal.

Segundo Clímaco (1995: 7) o Observatório procurou assumir-se como “instrumento estruturador e estruturante do conhecimento que as organizações precisam de produzir para si próprias e para os outros”. A continuidade deste projecto teve vários constrangimentos associados aos seguintes aspectos (Clímaco, 2005): (i) complexidade dos processos de recolha e tratamento da informação; (ii) fraca experiência e reduzido domínio de competências dos intervenientes; (iii) escassez de tempo para as escolas conduzirem de forma participada o processo de avaliação; e, (iv) insuficiente acompanhamento das escolas. Todos estes factores contribuíram “para um progressivo desencanto que uma estratégia repetitiva, ano após ano, sempre traz” (Clímaco, 2005, p. 198).

Esta experiência foi meritória uma vez que assinalou o primeiro esforço de avançar com a avaliação das escolas em Portugal.

Projecto Qualidade XXI (1999-2002)

O *Projecto Qualidade XXI*, iniciado em 1999 pelo Instituto de Inovação Educacional, procurava incrementar práticas de auto-avaliação, considerando que a sua realização constitui um desafio para o estudo da qualidade de uma escola que, anteriormente, pode ter conhecido apenas a avaliação externa (Palma, 1999 in Coelho *et al.*, 2008).

O projecto envolveu duas fases: um plano de auto-avaliação e um plano de acção para a melhoria da qualidade na escola. O desenvolvimento deste trabalho previa a colaboração de um vasto número de intervenientes, destacando-se um grupo monitor e um “amigo crítico”. De acordo com Clímaco (2005), o abandono deste projecto deveu-se ao facto de não terem sido disponibilizados instrumentos de trabalho e formação às escolas para se auto-avaliarem e à ausência do “amigo crítico”, uma vez que não houve verbas para o contratar nos moldes previstos. O estabelecimento de redes entre escolas e parcerias entre as diversas entidades envolvidas foi contudo conseguido.

Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)

O Programa Avaliação Integrada das Escolas foi desenvolvido no âmbito das actividades da Inspeção-geral da Educação (IGE), tendo proporcionado uma nova dinâmica à acção deste organismo, que deixou de ser apenas responsável pela verificação da conformidade normativa (Ventura, 2006).

Este modelo de avaliação considerou a escola como um todo complexo, tendo implementado uma análise multidimensional, envolvendo as áreas de gestão pedagógica e de administração (organização e gestão escolar, clima relacional, participativo e de liderança, processo de ensino e de aprendizagem, enquadramento sócio-familiar e avaliação dos resultados de desempenho dos alunos).

De acordo com Ventura (2006) o desenvolvimento deste programa sucumbiu devido aos seguintes factores: falta de tradição e experiência na área da avaliação por parte das escolas,

escassez de avaliadores com formação, ambição exagerada do programa e alterações no sistema educativo decorrentes da mudança de Governo.

Projecto Melhorar a Qualidade (2000-2004)

Este projecto nasceu de uma parceria estabelecida entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a empresa QUAL (Formação e Serviços em Gestão da Qualidade).

Na sua fase inicial esta iniciativa congregou 46 escolas, proporcionando a implementação de práticas de auto-avaliação baseadas na aplicação do Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e nas experiências decorrentes da sua adaptação ao contexto educativo. Neste sentido procurou-se salientar o papel da liderança no desenvolvimento da política educativa da organização e na implementação de estratégias de gestão de pessoas, recursos, parceiros e processos educativos.

O modelo previa que cada escola identificasse oportunidades de melhorias e definisse as metas que para a sua progressão no sentido da excelência.

Apesar do *Projecto Melhorar a Qualidade* ter promovido o desenvolvimento de mecanismos de auto-avaliação e a divulgação de boas práticas, verificou-se uma fraca adesão por parte das instituições educativas, tendo terminado em 2004.

Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000)

Este programa, iniciativa da Fundação Manuel Leão, visa a avaliação de escolas secundárias, públicas e privadas, que aderem de forma voluntária. Este modelo é idêntico ao desenvolvido em Espanha pelo *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo* (IDEA), criado pela Fundación Santa Maria, com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação. Este projecto envolve pouco mais de três dezenas de escolas e tem como objectivo principal estabelecer, em cada contexto educativo, uma inter-relacção entre os factores que influenciam a qualidade da escola com as acções e os projectos catalisadores de melhorias.

Este modelo preconiza uma visão integrada dos processos avaliativos, articulando os contextos socioculturais com os processos de escola, de sala de aula e resultados escolares dos alunos.

Este programa está dotado de um conjunto de instrumentos e técnicas de tratamento de dados que, do exterior, apoiam as dinâmicas de auto-avaliação, evidenciando o valor acrescentado que cada escola consegue ano após ano.

O mérito deste projecto advém de princípios como a participação voluntária, a formatividade, a longitudinalidade, a visão integrada, a garantia de confidencialidade e ainda o valor acrescentado de cada escola e ainda a articulação da avaliação interna e externa e organizações aprendentes (Azevedo, 2002 e CNE, 2005).

Projecto de Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas (2004-2006)

Este projecto foi levado a efeito pela Inspeção Geral da Educação e insere-se no âmbito da criação de uma cultura de reflexão institucional. De acordo com IGE (2005: 3) esta iniciativa “decorre de imperativos de natureza normativa que regulamentam o sistema de avaliação da educação e do Ensino não superior, surgindo num quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e dos seus princípios orientadores, segundo as quais a auto-avaliação assume carácter obrigatório”.

Este projecto procurou fomentar uma atitude crítica e reflexiva sobre as escolas, contribuindo para conhecer o ponto da situação relativamente às suas práticas auto-avaliativas e estimulando a construção de processos de meta-avaliação destas instituições.

Programa de Avaliação Externa das Escolas (Início em 2006)

O Programa de Avaliação Externa das Escolas, lançado pelo Ministério da Educação, comportou duas fases: uma inicial, onde se criou um grupo de trabalho e uma posterior de aplicação a um universo alargado de escolas.

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio, a criação do grupo de trabalho teve por objectivo “estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, assim como definir os procedimentos e condições necessárias à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas”

De acordo com este programa a avaliação externa deve desenvolver-se em articulação com a auto-avaliação das escolas, incidindo em cinco domínios: resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolares; liderança; e capacidade de auto-regulação e progresso da escola.

O grupo de trabalho, ao constatar que a situação das escolas em termos de cultura e de práticas avaliativas era díspar, considerou ser preferível não se avançar para a implementação de um modelo específico de auto-avaliação, propondo uma uniformização de campos de análise na auto-avaliação das escolas nas seguintes dimensões: projecto educativo; organização e gestão; clima e ambiente educativos; participação da comunidade escolar; e, sucesso educativo (IGE: 2006). A promoção de boas práticas avaliativas e a formação afiguraram-se os aspectos essenciais nesta fase.

Na segunda fase, iniciada em 2007, verificou-se o alargamento do projecto a outras escolas, que foram visitadas por três avaliadores de perfil diversificado.

Em Portugal a política educativa faz depender o reforço da autonomia das escolas e os seus contratos de desenvolvimento, dos resultados da avaliação. Neste sentido Coelho *et al.* (2008) alegam ser “possível que a generalização da avaliação externa a todas as escolas possa – até pelo pressuposto que lhe é inerente de um processo de auto-avaliação prévio – induzir, por si, mecanismos sistemáticos e abrangentes de auto-avaliação nas escolas. Esta hipótese será tanto mais provável se a avaliação externa tiver consequências, como se prevê,

nomeadamente no que diz respeito aos contratos de desenvolvimento da autonomia das escolas”.

Iniciativas de divulgação e formação

De acordo com Pacheco (2010), a avaliação das escolas em Portugal, apesar de imposta pela tutela, tem sido um “processo político pacífico, em tempos de grande turbulência nas escolas devido à avaliação do desempenho docente”.

Para Afonso, A. J. (2002: 36), a auto-avaliação das escolas, enquanto problemática relativamente recente, merece um debate urgente e profundo ao nível da formação de docentes, devendo a formação dar “oportunidade de reflectir de uma forma mais sistemática e rigorosa sobre a complexidade e sobre a diversidade dos processos e instrumentos de avaliação educacional”.

Várias instituições de ensino superior, em colaboração com escolas, têm promovido actividades de divulgação de boas práticas no sentido de contribuir para a implementação de uma cultura avaliativa junto dos agentes educativos. Neste contexto destacam-se os projectos PAR (Projecto de Avaliação em Rede) e o ARQME (Projecto Auto-avaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Educação) coordenados respectivamente pelas universidades do Minho e do Porto.

“O Projecto PAR nasceu com a finalidade de habilitar as escolas a desenvolver dispositivos de auto-avaliação, úteis ao desenvolvimento da construção de uma escola de qualidade. Assente numa lógica que habilite os actores das escolas a fazer o que deve ser feito, em vez de lhes dizer o que devem fazer, o PAR é constituído por uma rede de escolas/agrupamentos de escolas que se assumem como uma comunidade de aprendentes que desenvolvem e partilham experiências no âmbito da Auto-avaliação de Escola.” (<http://sites.google.com/site/projdeavaliacaoemrede/>).

O Projecto ARQME visa, entre outros, os seguintes objectivos: “Aprofundamento e renovação do conhecimento relativamente à problemática da auto-avaliação em Agrupamentos de Escolas e sua articulação com a melhoria da qualidade das escolas e da educação; concepção de dispositivos metodológicos pertinentes para a produção de avaliação e acompanhamento, em contexto de Agrupamento; reflexão sobre os efeitos produzidos pela auto-avaliação e sua articulação com as transformações nas identidades profissionais dos professores; reflexão sobre a relação entre a auto-avaliação em Agrupamentos e as dinâmicas dos respectivos ciclos de vida organizacionais” (<http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/projecto.php>).

A evolução do processo de auto-avaliação de escolas não tem tido nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores igual desenvolvimento.

Na Região Autónoma da Madeira este processo não parece ter merecido grande investimento. De acordo com Henriques (2009: 45) os serviços que tutelam a educação nesta região estão indiferentes a esta realidade, não sendo conhecidos quaisquer normativos ou indicações no sentido das escolas procederem a mecanismos de auto-avaliação.

11.1 O Projecto QUALIS na Região Autónoma dos Açores

O lançamento da auto-avaliação das escolas na Região Autónoma dos Açores ocorreu no ano de 2006 através do Projecto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo. Este assentou no seguinte quadro legislativo:

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*);
- Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprovou o *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior*
- Decreto Legislativo Regional nº 29/2005/A, de 6 de Dezembro, que veio fixar o *Regime Jurídico da Avaliação do Sistema Educativo Regional*.

Do ponto de vista global o Projecto QUALIS *visa promover nas escolas uma reflexão crítica e aprofundada sobre as suas práticas globais enquanto instituição educativa que, orientada por critérios comuns, caucione a instauração da atitude de auto-avaliação permanente essencial a processos educativos centrados na qualidade.*

A auto-avaliação assume-se nos Açores como obrigatória e aplica-se aos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada que, independentemente da sua natureza ou regime de funcionamento, beneficiem de comparticipações financeiras por parte da administração regional autónoma.

Na consecução deste Projecto, além das escolas, foram envolvidos o Conselho Coordenador do Sistema Educativo, através da sua Comissão Especializada Permanente de Avaliação do Sistema Educativo e a Direcção Regional da Educação, a quem compete conceber e propor o dispositivo global de auto-avaliação. Contou-se ainda com a consultoria e o acompanhamento do Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa em regime de parceria.

No âmbito do QUALIS foi escolhido um dispositivo técnico para a auto-avaliação das escolas, correspondente a uma adaptação da CAF – Estrutura Comum de Avaliação – (*Common Assessment Framework*), uma ferramenta de auto-avaliação de organizações concebida com base no Modelo Europeu de Excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*). Esta adaptação procurou não desvirtuar a CAF, ajustando o modelo às realidades de funcionamento e de linguagem do sistema educativo.

A CAF é uma ferramenta de utilização simples que pode auxiliar os diferentes organismos das Administrações Públicas dos países da União Europeia a compreender e a utilizar técnicas de Gestão pela Qualidade (TQM - Total Quality Management) com vista a iniciarem a sua “viagem para a excelência” e a compararem-se entre si e com outras organizações (CAF FAQ in <http://www.eipa.nl>, 2007).

O CAF estrutura-se com base em duas categorias: *meios* e *resultados*. Ambas envolvem nove critérios e vinte e oito sub-critérios, com vários indicadores cada, bem como exemplos de possíveis evidências.

Os cinco critérios de meios objectivam-se para a análise dos processos de *Liderança, Planeamento e Estratégia, Gestão das Pessoas, Parcerias e Recursos e Gestão dos Processos da Mudança*, enquanto os quatro critérios de resultados preconizam a análise de *Resultados Orientados para a Comunidade Educativa, Resultados Relativos às Pessoas, Impacto na Sociedade e Resultados de Desempenho-Chave*.

A CAF é um modelo aberto que pressupõe que uma organização para concretizar a sua missão deverá planear, agir, avaliar e melhorar, utilizando um sistema de pontuação de acordo com as evidências recolhidas e o progresso manifestado. Uma iniciativa da categoria de meios poderá atingir a pontuação máxima quando se prova que a mesma foi planeada, implementada, avaliada e revista com base em dados extraídos de acções de *benchmarking*, e que está plenamente ajustada e integrada na organização.

No que concerne à categoria resultados, a pontuação óptima deverá ocorrer quando são alcançados resultados excelentes e são realizadas acções de *benchmarking* interno e externo.

A avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação regulada, a realizar por cada unidade orgânica do sistema educativo regional, e na avaliação externa (artigo 5º do DLR nº 29/2005/A).

O sistema de avaliação regional dos Açores, entendido como *instrumento central de definição das políticas educativas*, procura atingir os seguintes objectivos (artigo 3º do D.L.R. nº 29/2005/A):

- *Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo e de cada uma das escolas que o integram, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e de eficácia;*
- *Apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação;*
- *Assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;*
- *Dotar a administração educativa e a sociedade em geral de um quadro de informações sobre o funcionamento das escolas, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;*
- *Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;*
- *Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;*
- *Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;*
- *Garantir a credibilidade de desempenho dos estabelecimentos de educação e ensino;*

- *Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;*
- *Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;*
- *Participar nas instituições e nos processos nacionais e internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas em termos internacionais de referência*

Tendo em conta a fase exploratória, marcada pela introdução do processo auto-avaliativo, e os objectivos acima definidos, competiu ao Projecto QUALIS a definição de estratégias e a tomada de decisões relativas aos procedimentos a desenvolver, ou seja, mais concretamente:

- Negociar com as escolas a escolha/aprovação do modelo;
- Respeitar o prazo legal de conclusão dos trabalhos;
- Assumir o carácter de ensaio e de aprendizagem no primeiro ano (simplificação na utilização do modelo);
- Envolver numa primeira fase (2006) todas as unidades orgânicas dos Açores e numa segunda fase (2007) incluir escolas profissionais e instituições privadas de solidariedade social;
- Organizar sessões de formação para os elementos envolvidos nas equipas de auto-avaliação das escolas;
- Assegurar conhecimento de suporte ao processo (manual de auto-avaliação e outra documentação em formato digital);
- Estabelecer protocolo com o Instituto da Educação da Universidade Católica Portuguesa;
- Criar uma equipa de consultores para apoiarem de forma directa (reuniões na escola) e indirecta (correio electrónico e telemóvel) cada unidade orgânica.

Os princípios básicos assumidos pelo QUALIS foram os seguintes (QUALIS, 2006: 5, com base no Cuestionario de Autoevaluación de la EFQM Adaptado para la UPC, 1997¹):

- (a) *Todos os procedimentos e métodos utilizados no processo de auto-avaliação devem ser revistos periodicamente e sujeitos a um processo de melhoria contínua;*

¹ Saraiva *et al.* (2003). “Projecto melhorar a Qualidade”. Guião de Auto-Avaliação. S.I.: AEEP.

- (b) *O comprometimento do órgão executivo da escola tem que ser total, devendo este constituir um exemplo durante todo o exercício e apoiar sem reservas todos os elementos envolvidos no processo de melhoria da qualidade;*
- (c) *A comunicação dentro da instituição deve funcionar em todos os sentidos: do topo para a base, da base para o topo e em sentido lateral;*
- (d) *A comparação com outras instituições ou organizações de referência (benchmarking) deve ser considerada como uma actividade fundamental, a efectuar sempre que possível;*
- (e) *É muito importante ter em atenção o conceito de cliente/beneficiário interno: cada pessoa ou departamento é fornecedor da pessoa ou departamento que se lhe segue nos processos internos levados a cabo dentro da escola;*
- (f) *A organização tem que reconhecer e recompensar os esforços feitos no sentido de melhorar a sua qualidade;*
- (g) *A via da melhoria passa pelo trabalho em equipa;*
- (h) *As decisões a tomar devem, sempre que possível, basear-se em factos e dados fiáveis, a serem obtidos periodicamente.*

A implementação do Projecto QUALIS foi na sua generalidade bem aceite pelas unidades orgânicas das escolas, apesar de em certas situações ter sido notório algum constrangimento devido à celeridade exigida. Efectivamente o tempo que mediou a publicação do Decreto Legislativo Regional que regulamentou a aplicação do sistema avaliativo (6 de Dezembro de 2005), a primeira sessão de formação com as escolas (Junho de 2006) e a conclusão dos trabalhos (30 de Novembro de 2006) foi escasso.

Na fase exploratória, por uma questão de simplificação e de adequação ao tempo disponível, foi acordado que a avaliação incidiria apenas ao nível de nove critérios. Contudo grande parte das escolas optou por uma abordagem mais profunda e rigorosa ao modelo, analisando os subcritérios e os respectivos indicadores, evidenciando um claro interesse e empenho das escolas.

Após a fase experimental, o projecto decorreu, até 2011, num ciclo bianual, na medida em que se exigiu para cada unidade orgânica a elaboração, implementação e avaliação do plano de acções de melhoria.

No relatório de meta-avaliação deste projecto, concluiu-se: (i) foram criadas equipas de auto-avaliação; (ii) houve envolvimento de todas as escolas no processo auto-reflexivo implementado; (iii) foram cumpridos os prazos legais para entrega dos relatórios; e (iv) foi possível a reflexão de práticas e a projecção de melhorias. Parecem assim estar criadas as condições para a introdução e desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação e melhoria da qualidade do sistema educativo na Região Autónoma dos Açores.

De acordo com o estipulado no Decreto Legislativo Regional nº 29/2005/A, a interpretação dos resultados da auto-avaliação regulada das unidades orgânicas e do sistema educativo deve assentar em princípios de integração e contextualização, sendo a divulgação destes resultados publicada por via electrónica a partir da página afecta aos serviços da Direcção Regional da Educação.

O Projecto QUALIS, abandonado em 2011 por decisão política, contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação nas organizações educativas dos Açores, uma vez que introduziu melhorias no sistema em geral e em cada escola em particular, conforme consta nos relatórios efectuados pela Inspecção Regional da Educação dos Açores e pela equipa que coordenou os trabalhos.

A política educativa nos Açores optou por privilegiar o desenvolvimento da auto-avaliação (Projecto QUALIS 2006-2011), criando bases para a posterior introdução de mecanismos de avaliação externa. Estes vieram a ocorrer de forma experimental, no ano lectivo de 2009/2010, tendo sido testados com sucesso em três escolas de tipologia diferente.

O modelo de avaliação externa preconizado pretendia articular alguns aspectos contextuais de cada escola com os processos e os resultados educativos, de modo a ser possível apurar o valor acrescentado que cada instituição imprimiria à sua acção ao longo do tempo.

Este investimento na avaliação interna e externa das escolas, bem como na avaliação dos docentes, correspondeu ao previsto no Programa do X Governo Regional da Região Autónoma dos Açores (<http://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/46C8FA62-263F-4C8A-B5D1-96AAAF961EEC/0/ProgramadoXGovernoRegionaldosA%C3%A7ores.pdf>).

**A QUALIDADE DAS ESCOLAS:
ALGUMAS PERSPECTIVAS**

II – A qualidade das escolas – algumas perspectivas

Neste capítulo procura-se aprofundar algumas perspectivas associadas à noção de qualidade das escolas, explorando os conceitos de melhoria, melhoria eficaz, eficácia, eficiência e qualidade. Para cada uma destas noções, são apresentados os respectivos factores determinantes.

1. Conceitos de melhoria e de melhoria eficaz

A melhoria, entendida como um processo que envolve mudanças associadas a uma intencionalidade e empenho, implica a introdução de reajustes, a planificação de estratégias e o desenvolvimento de acções continuadas e participadas por todos os intervenientes no processo educativo.

O conceito de melhoria pode ser entendido como os esforços desenvolvidos para transformar as escolas em locais, onde a aprendizagem se faça de uma forma cada vez mais aperfeiçoada, implicando sucessivas revisões e aproximações.

De acordo com o International School Improvement Project (ISIP), a melhoria da escola deve ser entendida como um esforço sistemático e continuado dirigido para as condições de ensino, com o objectivo de alcançar os objectivos educacionais de forma eficaz. Esta visão perspectiva um processo reflexivo contínuo, dando ênfase à planificação.

Segundo Hopkins *et al.* (1998: 32), a melhoria pode ser definida como *uma estratégia de mudança educacional que valoriza quer os resultados dos alunos quer a crescente capacidade da escola para gerir essa mudança*. Esta visão, centrada no aproveitamento dos alunos através da focagem no processo de ensino/aprendizagem e nas condições que o suportam, incide de forma particular nas estratégias para melhorar a capacidade da escola.

No QUALIS (2006) o conceito de *melhoria contínua* associa-se a técnicas de mudança organizacional e envolve toda a organização (colaboradores e dirigentes), perspectivando-se uma melhoria de processos de trabalho, tendo em vista a *qualidade dos serviços* e a *economia de recursos e de tempo*.

Estas perspectivas têm em comum uma ideia de mudança orientada para a criação de condições favoráveis à melhoria. No âmbito educacional a melhoria centra-se no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, procura incrementar o sucesso educativo dos alunos. Estas preocupações exigem por parte da escola uma capacidade crescente para gerir as mudanças e implementar estratégias adequadas, numa dinâmica de transformação e de adaptação a novas soluções.

A melhoria não pode ser entendida como um acto isolado desencadeado por uma pessoa, tratando-se, de acordo com Góis e Gonçalves (2005: 16), de *um fenómeno contextualizado que, para ser bem sucedido, tem de responder às aspirações dos diferentes actores educativos, tendo em conta os recursos e a cultura da escola*.

As épocas de maior agitação política ou económica tendem a induzir reformas e mudanças educacionais que por vezes favorecem a melhoria.

Os movimentos ou programas de melhoria que partem do topo para a base, isto é, que ficam sob a responsabilidade de investigadores ou entidades exteriores à escola, raramente ultrapassam a tentativa de melhoria. Inversamente, quando estes processos fluem da base para o topo, ou seja, quando se alicerçam no pessoal da escola em cooperação com os investigadores, marcam facilmente os efeitos das inovações introduzidas.

Stoll e Fink (1996) consideram que a melhoria acontece quando são respeitadas as seguintes condições:

- (a) Partilha de objectivos – *Nós sabemos para onde vamos;*
- (b) Responsabilidade pelo sucesso – *Nós devemos ter sucesso;*
- (c) Colegialidade – *Nós estamos a trabalhar em conjunto;*
- (d) Melhoria contínua – *Nós podemos fazer melhor;*
- (e) Aprendizagem ao longo da vida – *A aprendizagem é para todos, ao longo da vida;*
- (f) Assunção de riscos – *Nós aprendemos ao tentar fazer coisas novas;*
- (g) Sistemas de apoio – *Há sempre alguém pronto para ajudar;*
- (h) Respeito mútuo – *Toda a gente tem alguma coisa para dar;*
- (i) Abertura – *Nós podemos discutir as nossas diferenças;* e
- (j) Celebração e humor – *Sentimo-nos bem connosco.*

Estes princípios poderão ser valorizados de forma diferente no processo de melhoria, mas, quando assumidos por todos, contribuem para o sucesso da *organização escola*.

Importa salientar que as regras expostas estão enunciadas na primeira pessoa do plural, o que denota a importância do envolvimento e da responsabilização dos órgãos de direcção da escola e de toda a comunidade educativa.

O investimento no processo de ensino/aprendizagem, no sucesso escolar dos alunos e na promoção da cultura organizacional da escola é essencial para a melhoria das escolas. Outros aspectos como a monitorização e a avaliação das escolas são igualmente determinantes.

Stoll e Fink (1996) consideram que a melhoria das escolas implica: (a) *valorização e melhoramento dos resultados dos alunos;* (b) *centralização no ensino e na aprendizagem;* (c) *apropriação e gestão da mudança;* (d) *definição de princípios orientadores;* (e) *análise e investimento na sua cultura da escola;* (f) *definição de estratégias para os objectivos traçados;* (g) *consideração pelas condições internas essenciais à mudança;* (h) *manutenção do equilíbrio nos períodos de maior agitação;* e (i) *monitorização e avaliação dos processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.*

O papel dos planos de melhoria da escola imprime uma dinâmica que não se revê numa simples mudança, na medida em que interfere nas suas condições internas da escola e na sua estrutura básica, contribuindo para a implementação da desejada *cultura de melhoria* (Muñoz- *et al.*, 2003).

A experiência demonstra que as mudanças na escola não se fazem sem a adesão do corpo docente em geral e de cada professor em particular. Contudo mudar não é sinónimo de melhorar: as escolas facilmente definem o que necessita de ser mudado e investem na mudança mas, quando se trata de melhorar, deparam-se com o problema de garantir a sustentabilidade e a continuidade do progresso.

Na perspectiva do CNE (2005: 49), *necessitamos de uma avaliação que alimente a melhoria, que produza informação sobre o que se ensina e se aprende, que contribua para uma nova cultura de escola.*

No final do século XX, assistiu-se a uma aproximação entre os paradigmas da eficácia e da melhoria, tendo surgido o *effective school improvement*, corrente de pensamento que advogava a *melhoria eficaz da escola* (ver Hopkins, 1992, Stoll e Fink, 1996 e Creemers e Hoeben, 1998).

Embora complementares, os paradigmas da eficácia e da melhoria apresentam contributos diferentes para a educação.

De acordo com Stoll e Wikeley (1998), o movimento da eficácia caracteriza-se por (a) dar uma atenção especial aos resultados, (b) mobilizar os dados para a tomada de decisão, (c) dar ênfase à equidade, (d) orientar-se segundo uma metodologia de investigação quantitativa e (e) perspectivar a assunção da escola como centro de mudança. Por seu lado, o movimento de melhoria procura (a) centrar a sua atenção nos processos, (b) orientar-se para a acção e para o desenvolvimento, (c) dar um ênfase especial às áreas de melhoria prioritárias, (d) reconhecer a importância da cultura escolar, (e) evidenciar o papel da instrução, (f) seguir uma metodologia de investigação qualitativa e (g) promover a visão da escola como centro de mudança.

É fácil identificar uma escola eficaz, sendo contudo difícil perceber o modo como a eficácia é conseguida. A compreensão da forma como a melhoria se processa, ou seja, a detecção dos factores que a condicionam, é fundamental neste contexto.

Ao conjugarmos o conhecimento associado aos resultados e aos processos, podemos chegar à noção de melhoria eficaz. De acordo com Creemers e Hoeben (1998), este conceito pode entender-se como *uma mudança educacional planeada pela escola, que valoriza os resultados da aprendizagem dos alunos e a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a esses resultados.*

Para Muñoz *et al.* (2000: 35), o conceito de melhoria eficaz pode definir-se como *um processo de mudança sistemática e contínua da escola para alcançar determinadas metas educativas de uma forma eficaz, através da identificação e optimização dos elementos*

fundamentais da escola e da sua inter-relação, que é desenvolvido a partir da escola e apoiado do exterior, com a implicação da maioria dos actores pertencentes à comunidade educativa.

Para Reezigt (2001: 74) a melhoria eficaz pode operacionalizar-se em dois tipos de resultados: (a) os *intermediários* – expressão da melhoria dos processos de sala de aula e de escola (avaliados utilizando um critério de melhoria), e (b) os *dos alunos* – considerados nas dimensões cognitivas, socioafectivas e de competências (avaliados utilizando um critério de eficácia). Ainda, de acordo com a mesma autora, um programa ou projecto de melhoria eficaz caracteriza-se por:

- (a) Ser uma acção duradoura no tempo e não um esforço pontual;
- (b) Estar orientado para metas educativas concretas, isto é, procura melhorar aspectos concretos do rendimento dos alunos (saberes e competências básicas, de nível superior ou metacognitivos) e do desenvolvimento socioafectivo de alunos, professores e pais;
- (c) Ser realizado a partir da identificação, reformulação, reestruturação e optimização dos elementos de entrada (*input*), processo e produto da escola e das suas inter-relações;
- (d) Desenvolver um conjunto de acções quer para modificar os processos de ensino e aprendizagem, quer para alterar as práticas organizativas e relacionais da escola;
- (e) Conduzir o processo de mudança de forma sistémica e organizada;
- (f) Desenvolver simultânea e sucessivamente várias estratégias coordenadas entre si e orientadas para uma meta comum;
- (g) Integrar as seguintes fases: (i) desenvolvimento de uma visão estratégica; (ii) avaliação de necessidades ou diagnóstico prévio; (iii) planificação, desenvolvimento, implementação; (iv) acompanhamento e avaliação do programa; (v) institucionalização das mudanças.
- (h) Receber impulsos, ser implementado e coordenado pela própria escola;
- (i) Implicar grande parte do pessoal da escola;
- (j) Procurar o envolvimento de alunos, pais e outros elementos da comunidade educativa;
- (k) Ser desejável a colaboração de agentes externos quer na formação de professores e órgãos de direcção e gestão quer no acompanhamento e avaliação de resultados.

A corrente defensora da melhoria eficaz objectivou-se para inter-relacionar os resultados escolares com os processos da escola, que directa ou indirectamente lhes estavam associados. As preocupações não se centram apenas nos alunos (critério de eficácia), mas em toda a dinâmica da sala de aula e da escola, bem como, na gestão dos vários processos que directa ou indirectamente a influenciam (critério de melhoria).

1.1 Factores associados à melhoria eficaz da escola

De acordo com Reezigt (2001) os factores que intervêm na melhoria eficaz da escola podem ser sintetizados em quadros de referência, que envolvem aspectos do contexto educativo - factores de contexto - e da própria escola - factores da escola.

Os factores de contexto considerados por esta autora são a *pressão externa para a melhoria*, os *recursos/apoios à melhoria* e os *objectivos educativos*. Por sua vez, os factores da escola incluem a *cultura de melhoria*, os *processos de melhoria* e os *resultados de melhoria*.

Cada factor de contexto é naturalmente determinante na melhoria eficaz da escola.

A pressão externa para a melhoria pode envolver aspectos como a *avaliação externa e a responsabilização*, os *agentes externos*, a *participação da sociedade no ensino*, nas *mudanças sociais e em políticas educativas favoráveis à mudança*.

As escolas por vezes não possuem o distanciamento crítico suficiente ou não reúnem as condições necessárias para, por si próprias, identificarem as suas necessidades de melhoria. Noutros casos, conseguem situar-se perante as suas dificuldades, faltando-lhes contudo o sentido de responsabilização. A presença de avaliações externas (*e.g.* auditorias), as sugestões dos agentes externos (inspectores, consultores, amigos críticos e decisores políticos entre outros) e ainda a natural pressão da sociedade podem contribuir para impulsionar a escola a mudar de forma rápida e eficaz - *pressão externa para a melhoria*.

Os factores associados aos recursos/apoios à melhoria relacionam-se com a *autonomia oferecida às escolas*, os *recursos financeiros e condições de trabalho favoráveis* e ainda com o *apoio local* (Reezigt, 2001).

A autonomia das escolas favorece a adequação das decisões relativas às estratégias de melhoria a implementar, enquanto os recursos materiais e humanos ajudam a escola a determinar em grande medida as condições desse processo. A possibilidade de se poder contar com apoios locais (*e.g.* encarregados de educação e comunidade envolvente) poderá contribuir para as iniciativas de melhoria.

Para Reezigt (2001) cada escola deve orientar os seus objectivos educativos de melhoria de acordo com o contexto em que se insere, devendo contudo fazê-lo em respeito e articulação com as políticas educativas previstas por lei.

Ao nível dos factores da escola, esta mesma autora destaca na cultura de melhoria aspectos como a *pressão externa para a melhoria*, a *autonomia da escola*, a *visão partilhada sobre a educação*, a *vontade de ser uma organização aprendente/um práctico reflexivo*, a *formação e colaboração colegial*, a *história de melhoria*, a *apropriação da melhoria*, *envolvimento e motivação*, a *liderança*, a *estabilidade da equipa educativa e ainda o tempo para as acções de melhoria*.

A existência na escola de grupos de pressão facilita a acção de melhoria e ajuda a identificar prioridades. Contudo, sem o necessário aproveitamento da autonomia das escolas e o

subsequente envolvimento de todos os actores educativos nos processos de tomada de decisão, dificilmente se definem objectivos e estratégias ajustadas à política educativa que se pretende desenvolver.

A cultura de melhoria assenta num forte investimento na formação e na colaboração entre os profissionais da escola. Quando uma escola tem antecedentes de processos de melhoria bem sucedidos, ganha experiência e adquire confiança em si, sendo mais fácil aventurar-se em novas iniciativas semelhantes.

Para que a apropriação da melhoria, o envolvimento e a motivação possam marcar cada um dos actores educativos, torna-se essencial que as escolas definam com precisão os aspectos a alterar e as melhorias a introduzir. Neste sentido deve-se poder contar com o apoio de líderes formais ou informais.

Apesar de ser vantajoso poder introduzir novos elementos na equipa educativa directamente envolvida na melhoria, a estabilidade da mesma favorece a compreensão e a continuidade do processo.

A escola deve ter a noção de que as melhorias levam tempo, pelo que é necessário fazer-se uma previsão adequada e uma gestão eficaz em função das metas, das actividades e dos recursos em causa.

Relativamente aos processos de melhoria, Reezigt (2001) especifica os seguintes factores:

- *Avaliação e diagnóstico das necessidades de melhoria*
- *Descrição dos objectivos de melhoria*
- *Planificação das necessidades de melhoria*
- *Implementação do programa de melhoria*
- *Avaliação e reflexão*

A melhoria envolve um conhecimento aprofundado da escola que obriga à elaboração de uma caracterização geral e identificação dos aspectos a alterar. O levantamento de situações a melhorar determina a definição de objectivos (resultados dos alunos ou indicadores de sucesso) e, conseqüentemente, a elaboração de um plano de acção a desenvolver de acordo com as decisões tomadas.

Uma vez colocado em prática o plano de acções de melhoria, há que proceder à sua correcta monitorização para efeitos de regulação do processo. Na fase final procede-se à análise dos resultados de acordo com os objectivos estabelecidos e, através de uma auto-avaliação, verifica-se o impacto dos processos de melhoria desenvolvidos.

Estas fases do trabalho não surgem na realidade linearmente, dado o carácter dinâmico da organização escolar. Contudo, o respeito por estas etapas ajuda a orientar a acção e a sistematizar as práticas (ver Capítulo I).

Interessa ainda referir que, ao nível dos processos de melhoria, o envolvimento da comunidade educativa é essencial.

No que concerne aos resultados de melhoria, Reezigt (2001) considera estarem envolvidos factores associados a mudanças na qualidade *da escola, dos professores e dos resultados dos alunos (conhecimentos, competências e atitudes)*.

Embora o objectivo final da melhoria deva incidir nos resultados dos alunos em termos globais, para se conseguir essa meta, a escola necessita de introduzir mudanças que reforcem a qualidade do ensino e da escola em geral.

Cada um destes factores pode afirmar-se como crucial para a construção de uma cultura de melhoria. Contudo, nem sempre é fácil reunir as condições apontadas, já que cada escola possui uma dinâmica própria e uma maturação organizacional diferente.

De acordo com Góis e Gonçalves (2005: 28), *os factores de eficácia não se importam de uma escola para outra, nem nascem de “geração espontânea”*. Contudo a sua identificação assume-se como essencial para o desenvolvimento de processos de melhoria capazes de corresponder adequadamente às necessidades específicas de cada contexto educativo.

Não obstante a população escolar ser marcada pelo contexto social e pelo nível socioeconómico a que pertence, há instituições educativas que atingem os seus objectivos de forma mais eficaz do que outras - *melhoria eficaz da escola*. Contudo há que ter *prudência* naquilo a se pode imputar como *factor-escola*, na medida em que não se pode isolar a avaliação da escola de outros níveis do sistema educativo (*e.g.* avaliação docente, avaliação dos órgãos de gestão intermédia e a actuação da tutela).

A direcção e a gestão da escola, a sua organização e cultura podem gerar impactos diversos na eficácia pedagógica da escola, pelo que há um lugar específico para a avaliação institucional (CNE, 2005: 48). Ao transmitir esta ideia, o Conselho Nacional de Educação pretende reforçar a necessidade de uma avaliação mais ampla que envolva a análise de outros níveis do sistema educativo, como por exemplo: os docentes, as chefias intermédias e as próprias entidades tutelares.

2. Conceitos de eficácia

A noção de *qualidade* está intimamente relacionada com os conceitos de *eficácia* e *eficiência*.

Para Martín Brís (2002: 210) as escolas de qualidade centram-se nos processos e as eficazes procuram os resultados. Enquanto as escolas de qualidade dão especial importância à satisfação dos utentes, as eficazes não se preocupam em averiguar se a mudança e melhoria são desejadas.

No Quadro 2.1 identificam-se diferenças entre os conceitos de eficácia e de qualidade aplicados às escolas de acordo com Canton (2001).

De acordo com Venâncio e Otero (2003: 41), o conceito de eficácia das escolas associa-se a uma diminuição das desigualdades entre alunos e, sobretudo, a uma capacidade de oferta de oportunidades de aprendizagem de forma diferenciada, adaptada às necessidades de cada aluno, independentemente de este ter dificuldades ou ser excepcional. Ainda de acordo com estes autores, *a escola eficaz promove o êxito educacional dos alunos e reduz as diferenças existentes entre eles, procurando conduzir o maior número ao mais alto nível das suas capacidades*. A Figura 2.1, adaptada de Cantón Mayo (2000), ilustra esquematicamente as diferenças entre estes conceitos.

DIFERENÇAS ENTRE EFICÁCIA E QUALIDADE NAS ESCOLAS	
ESCOLA EFICAZ	ESCOLA DE QUALIDADE
Sentido estático: oferta e êxito académico, avaliação externa, indicadores.	Sentido dinâmico: auto-avaliação interna, expectativas, clientes.
Liderança: clara, pessoal e hierárquica, vertical, avaliadora do pessoal e dos resultados.	Liderança: horizontal, responsabiliza as pessoas envolvidas no processo, partilhada, integra as pessoas em equipas.
Importância dos resultados e produtos como complemento dos objectivos de eficácia.	Atribui importância igual a resultados e processos, implicação de todos. Vários tipos de resultados: financeiros, académicos, organizativos, de serviços e <i>interface</i> .
Avaliação: <i>accountability</i> , sumativa ou prestação de contas.	Avaliação: <i>assessment</i> , credibilidade, formativa, interna.

Quadro 2.1 - Diferenças entre qualidade e eficácia nas escolas.

Nas escolas eficazes procura-se que todos os alunos atinjam, no final do percurso formativo, as metas previstas, independentemente da distância que possa existir entre o ponto de partida e o de chegada para cada um. Considera-se que o mais importante é que todos *consigam alcançar os resultados esperados*, partindo-se do princípio que todos são diferentes e que à partida estão em níveis de domínio de competências desiguais.

Nas escolas marcadas pela qualidade, as desigualdades são respeitadas. Procura-se que cada aluno manifeste uma evolução satisfatória de acordo com as suas capacidades, desvalorizando-se a definição de metas iguais para todos, uma vez que os processos são mais importantes do que os resultados.

A temática da influência da eficácia na educação foi marcada na década de 60 pela publicação do chamado *Relatório Coleman* (1966), onde se considerava não haver uma relação directa entre o investimento financeiro efectuado na educação nos EUA e o rendimento final do aluno. Procurava-se neste trabalho negar a ideia de que a escola poderia nivelar a sociedade, tentando-se provar que as variáveis de carácter social, cultural e familiar influenciam decisivamente o sucesso dos alunos.

Esta perspectiva gerou polémica e despoletou nos investigadores defensores da eficácia a necessidade de provar o contrário: estudaram-se as razões conducentes à diferenciação de resultados académicos e ao sucesso dos estudantes em determinadas escolas, tendo por base um universo de alunos semelhante em termos socioeconómicos. De um modo geral pôde concluir-se com estes trabalhos que as diferenças eram marcadas pela capacidade de organização da escola, quer ao nível da liderança quer no que respeitava ao clima e intervenção educativa dos docentes. No ponto seguinte deste capítulo serão abordados alguns factores de eficácia e explorados os principais indicadores que caracterizam este movimento das escolas eficazes.

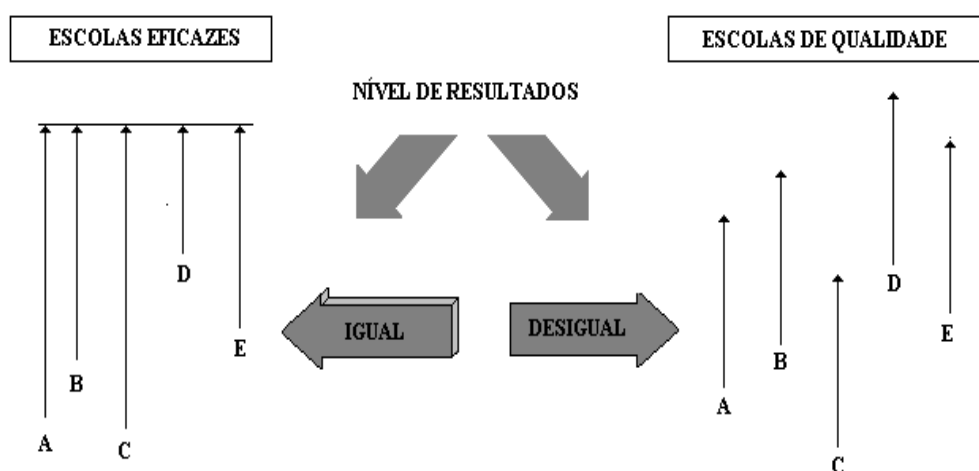


Figura 2.1 - Comparação entre a eficácia e a qualidade. Adaptado de Cantón Mayo (2000)

O olhar centrado nas escolas enquanto organizações não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo, destacando-se entre estas a influência de factores sociais (Nóvoa, 1992: 20).

Associada à ideia de escola eficaz esteve sempre subjacente o elevado rendimento escolar dos alunos, apurado através de testes standardizados. Apesar de ser desejada, a avaliação de resultados educativos que pudesse revelar a influência da educação no desenvolvimento integral do aluno não foi concretizada, dadas as dificuldades em medir aspectos como o sentido de cidadania, a autonomia, a capacidade de resolução de problemas, o sentido crítico, a criatividade, as relações interpessoais ou a cooperação.

É neste contexto que Venâncio e Otero (2003: 41) consideram que *os resultados académicos e cognitivos, traduzidos nas classificações dos alunos, não são a única medida de eficácia. Há que utilizar outros indicadores escolares, nomeadamente os que se referem ao desenvolvimento de capacidades, atitudes, integração social e de animação comunitária e cultural, de acordo com os objectivos educacionais estabelecidos para o país, para a escola ou para um programa específico.*

Subjacente ao conceito de escola eficaz está o princípio do desenvolvimento integral do aluno: é eficaz a escola que consegue o sucesso educativo dos seus alunos. Algumas questões podem contudo ser levantadas:

(a) E se nem todos os alunos tiverem bons resultados mas apenas os mais aptos?

(b) E se a eficácia depender da origem sócio-cultural da população estudantil que a escola recebe?

(c) E se a eficácia escolar acontecer apenas em determinados anos?

De acordo com Mortimore (1991b) uma escola eficaz deve ser capaz de promover o progresso de todos os alunos, aproveitando as suas diferentes capacidades e superando expectativas, tendo por base a sua situação inicial e o seu aproveitamento anterior. Esta deverá ainda garantir que cada aluno progrida, atingindo o maior sucesso possível e melhorando de forma contínua o seu desempenho.

Este conceito, bastante completo, integra várias noções implícitas em abordagens distintas sobre eficácia, envolvendo, de acordo com Góis e Gonçalves (2005: 22), as noções de equidade, desenvolvimento integral, valor acrescentado e continuidade.

Considera-se que uma escola é eficaz quando consegue que todos os seus alunos atinjam níveis de sucesso superiores aos que se esperava, tendo em conta as suas condições iniciais - *noção de equidade*. Da mesma forma uma escola eficaz tem de promover o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões, ou seja, tem que conseguir o sucesso do aluno não só no âmbito da aquisição de conhecimentos, mas também no domínio de competências e de atitudes - *noção de desenvolvimento integral*.

A noção de valor acrescentado relaciona-se com o facto de se considerar que uma escola é eficaz quando progrediu em relação às suas potencialidades. Por outro lado, uma escola só poderá considerar-se eficaz se conseguir manter durante vários anos padrões óptimos de desempenho, ou seja, tem de apresentar uma evolução contínua capaz de lhe garantir estabilidade - *noção de continuidade*.

2.1 Factores de eficácia

Nos anos sessenta, após a apresentação do Relatório Coleman (1966), sucederam-se os estudos que procuraram compreender os factores determinantes da eficácia de algumas escolas, utilizando, como estratégias metodológicas, o estudo de caso, a avaliação de programas e a comparação entre escolas (ver Rosenholtz, 1989 e Chapman, 1991). Em todos estes trabalhos apontam-se como determinantes da eficácia das escolas aspectos como: (a) uma liderança forte; (b) expectativas elevadas em relação ao sucesso dos alunos; (c) um ambiente de ordem e de bem-estar; (d) a prioridade dada à aquisição de competências básicas; e (e) uma avaliação frequente do progresso de cada aluno para definição de objectivos adequados e acompanhamento.

Wulf e Schave (1984), para além da valorização das expectativas em relação ao rendimento académico dos alunos e do trabalho de gestão dos dirigentes escolares, procuraram comprovar que as escolas eficazes apresentavam: (a) um forte sentido de vinculação à comunidade; (b) objectivos partilhados pela maioria; e (c) tomada colectiva de decisões, ou seja, práticas de trabalho conjunto entre administradores e professores no âmbito da elaboração de projectos, planificação, avaliação e preparação de materiais.

De acordo com Purkey e Smith (1983) em Venâncio e Otero (2003: 47-48), os factores que contribuem para a eficácia da escola estão associados a variáveis organizacionais e estruturais e a variáveis processuais. No Quadro 2.2 sintetizam-se os principais aspectos que integram cada uma destas variáveis de acordo com Purkey e Smith (1983).

Variáveis	Aspectos específicos
Organizacionais e estruturais	Gestão da escola Liderança forte Estabilidade do corpo docente Programação e clareza de objectivos Programa efectivo de desenvolvimento do pessoal da escola Participação e apoio dos pais Reconhecimento generalizado do sucesso e elogios públicos ao êxito Maximização do tempo dedicado à aprendizagem reduzindo a perda de Apoio institucional às mudanças e melhorias fundamentais
Processuais	Planificação em equipa e boas relações colegiais Sentido de comunidade e de responsabilidade comum a toda a escola Objectivos claros e expectativas elevadas aceites por todos do ponto de vista académica e não académica Melhor controlo, ordem e disciplina na aula, com regras claras razoáveis e aplicadas com justiça e firmeza

Quadro 2.2 - Variáveis da eficácia da escola (Adaptado de Venâncio e Otero, 2003).

Os aspectos mais apontados como responsáveis pelas escolas eficazes são os seguintes (Levine e Lezotte, 1990, citados por Clímaco, 1997: 26-28): (1) *clima e cultura de escola orientados para o sucesso*; (2) *ênfase na aquisição de competências básicas*; (3) *avaliação contínua dos alunos*; (4) *formação de professores*; (5) *liderança pedagógica*; (6) *participação dos pais*; (7) *soluções organizacionais facilitadoras da aprendizagem*; (8) *expectativas e exigências elevadas*.

No Quadro 2.3 sintetizam-se os principais aspectos específicos que integram cada uma destas dimensões de acordo com Levine e Lezotte (1990).

Aspectos gerais	Aspectos específicos
Clima e cultura de escola orientados para o sucesso	Ambiente de tranquilidade e segurança Empenhamiento no sucesso dos alunos Preocupação em identificar e resolver problemas Coesão entre um corpo docente colaborador e aberto Comunicação e informação que circulam entre todos Participação de todos na tomada de decisão Reconhecimento do esforço e do sucesso
Enfoque na aquisição de competências básicas	Gestão do tempo de modo a dar mais apoio a quem mais precisa Reconhecimento das competências básicas a desenvolver em cada unidade planificada
Avaliação contínua dos alunos ou adequada à monitorização do desempenho dos alunos	Diversificação dos meios de avaliação Consistência nos procedimentos Registo acessível das avaliações
Formação de professores	Orientação para a prática Orientação centrada no projecto da escola
Liderança pedagógica	Acompanhamento e monitorização pessoal das actividades da escola, dando-lhes sentido Conceber e discutir com os outros o modo de realizar projectos de dinamização pedagógica Apoio aos professores Aquisição de recursos de apoio ao ensino e aprendizagem Acompanhamento dos problemas e das soluções encontradas para o ensino e para a aprendizagem Gestão do pessoal de apoio
Participação dos pais	Corresponsabilização em certas áreas de decisão Intervenção em actividades da escola
Soluções organizacionais facilitadoras da aprendizagem	Constituição de turmas e flexibilidade de critérios Constituição dos subgrupos em função dos ritmos e de outras necessidades de aprendizagem Actividades de ensino estimulantes Práticas de sala de aula conduzidas com segurança Avaliação de conhecimentos orientada para as competências transversais Coordenação efectiva do planeamento do currículo Coordenação efectiva do ensino Diversificação dos espaços de ensino e dos materiais de aprendizagem Previsão de tempo para a leitura, para melhorar o domínio da língua materna e da matemática
Expectativas elevadas e níveis de exigência elevados	Criar expectativas e níveis de exigência elevados para os alunos e para os adultos

Quadro 2.3 - Factores de eficácia (Adaptado de Clímaco, 1997).

O grau de importância dos factores que determinam a eficácia de uma escola está directamente relacionado com o processo de ensino/aprendizagem e com a dinâmica organizacional da escola.

Cada escola encerra um conjunto de especificidades, sendo difícil estabelecer uma relação causal entre os processos e os resultados obtidos pelos alunos. Rutter (1983), citado por Venâncio e Otero (2003: 46), considera que o efeito combinado dos processos é mais forte do que qualquer factor isolado e contribui para a construção do *ethos* (identidade) da escola, e, por conseguinte, para o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos que potenciam o sucesso educativo.

Creemers e Reezigt (1997) consideram que na base dos modelos de eficácia escolar estão níveis de análise associados ao aluno, à sala de aula, à escola e ao contexto. Cada um destes níveis comporta uma série de factores que influenciam os resultados da escola em termos de eficácia.

Ao nível do aluno estes autores consideram como factores que interferem na aprendizagem a aptidão e a capacidade dos alunos compreenderem o que é ensinado, a perseverança, as oportunidades de aprendizagem desenvolvidas e a qualidade do ensino. Por outro lado, ao nível da sala de aula, salientam a qualidade e a adequação do ensino, a utilização de incentivos e o tempo efectivamente dispensado às aprendizagens.

Ao nível da escola estes autores destacam, entre outros factores, a existência de objectivos comuns, o desenvolvimento profissional dos professores, a presença de um clima de ordem, e a coordenação entre as diversas equipas de trabalho da escola e entre estas e os encarregados de educação. Ao nível do contexto referem, por seu lado, a influência do contexto social e as orientações da política educativa nacional ou regional.

De acordo com MacBeath (1999) o mérito de uma escola pode ser avaliado tendo por base os seguintes indicadores: (i) clima da escola; (ii) relações; (iii) organização e comunicação; (iv) tempo e recursos; (v) reconhecimento do sucesso; (vi) equidade; (g) ligações escola-família; (vii) apoio ao ensino; (viii) clima na sala de aula; e, (ix) apoio à aprendizagem. Lima (2008), salienta o facto de a liderança não estar incluída nestes indicadores, associando-se mais a uma perspectiva gerencialista, defendida pelas estruturas administrativas, do que a algo reconhecido pelos actores educativos como essencial à vida da escola.

O paradigma da eficácia é objecto de várias críticas.

Góis e Gonçalves (2005) consideram que embora se apontem vários factores associados às escolas mais eficazes, não são evidentes as explicações sobre a forma como se desenvolve esse processo. Estas autoras acrescentam ainda como limitações à corrente das escolas eficazes a diferenciação de resultados de ano para ano ou em função do grupo de alunos e a existência de graus de importância diferentes para cada um dos factores que podem influenciar a eficácia.

De acordo com Lessard (2005) as principais limitações das escolas eficazes prendem-se com: (i) uma visão minimalista dos fins da escola; (ii) a desvalorização do trabalho que os professores desenvolvem na sala de aula; (iii) a carência de provas relativamente aos factores que marcam as diferenças significativas nas aprendizagens; (iv) a existência de relações não lineares entre eficiência escolar, variáveis de ambiente social e cultural, qualidade da organização e gestão escolares e ainda os processos de ensino; e (v) a dificuldade em compreender a génese e a manutenção da eficácia nas escolas, apesar de se poderem identificar possíveis factores determinantes dessa eficácia.

3. Conceitos de eficiência e a sua comparação com os conceitos de eficácia

O conceito de eficiência é frequentemente confundido com o conceito de eficácia.

De acordo com Alaíz *et al.* (2003: 148) a eficácia pode ser entendida como a relação entre os resultados obtidos e os objectivos previstos. Nesta perspectiva, uma escola é tanto mais eficaz quanto maior for o grau de consecução dos seus objectivos. Em contraponto, esses mesmos autores entendem a eficiência como a relação entre as actividades desenvolvidas e os recursos mobilizados.

Segundo Venâncio e Otero (2003: 41), *a escola eficaz é aquela que promove o êxito educacional dos alunos e reduz as diferenças existentes, enquanto a escola eficiente utiliza os recursos de modo a obter a maior rentabilidade, significando altas taxas de utilização de equipamentos ou elevado número de alunos transitados.*

Góis e Gonçalves, (2005: 21) diferenciam estas duas noções do seguinte modo:

Ao conceito de eficiência está associada a ideia de optimização de recursos e enquanto ao falar-se em eficácia se pensa numa intencionalidade, ou seja, numa acção deliberada, tendo em vista a consecução dos objectivos definidos.

A eficácia parece relacionar-se com a capacidade de consecução dos objectivos da escola e a eficiência com a destreza em assegurar-los com o mínimo de custos. O ideal será realizar os objectivos sem grandes investimentos temporais, materiais e/ou humanos.

A compatibilidade entre eficácia e eficiência pode ser melhor entendida através da seguinte reflexão de Góis e Gonçalves (2005: 21):

Uma escola pode ser simultaneamente muito eficaz e eficiente, enquanto outra pode ser bastante eficaz mas menos eficiente. No primeiro caso, a escola é eficaz porque atingiu os seus objectivos com uma óptima rentabilização de recursos, sejam eles materiais ou humanos, seja a nível de tempo ou do dinheiro despendidos; na segunda situação, a escola é considerada eficaz porque os objectivos foram igualmente atingidos, mas, para tal, não houve uma boa rentabilização de recursos.

De acordo com o QUALIS (2006), entende-se por eficácia a relação entre o objectivo estabelecido e o impacto ou resultado alcançado e por eficiência a relação entre os

produtos/serviços obtidos e os recursos despendidos. Este projecto considera ainda que a produtividade pode ser medida de forma a permitir a inclusão dos custos de todos os factores de produção - *produtividade total dos factores* - e dos custos de um factor específico, *produtividade do trabalho ou produtividade do investimento*.

Os estudos sobre escolas eficazes e escolas eficientes procuram determinar formas de funcionamento institucional que se associem respectivamente à consecução de um bom produto (aprendizagens) ou à generalização de uma boa imagem de funcionamento (rentabilização dos recursos existentes) (Gairín e Montserrat, 2003: 32).

4. Evolução do conceito de qualidade

O conceito de qualidade variou significativamente ao longo do tempo em função dos padrões de exigência e dos critérios utilizados na avaliação.

Em conformidade com os conhecimentos que possuíam, já os povos da Antiguidade procuravam a qualidade, avaliando produtos e serviços. A construção de edifícios, o fabrico de utensílios e o desempenho militar eram naturalmente os processos mais controlados, aplicando-se castigos aos menos competentes e promovendo-se os melhores.

Na Idade Média as preocupações com a qualidade eram também evidentes. Os grémios avaliavam os aprendizes de ofícios e as universidades certificavam a excelência dos licenciados a partir de testes e exames.

No Renascimento a qualidade continuou subserviente à quantidade, ou seja, um privilégio das classes mais abastadas e não uma necessidade. Com o despontar da revolução industrial este conceito alterou-se radicalmente, estendendo-se à agricultura, comércio e indústria.

É apenas no século XX que se iniciam estudos com carácter científico sobre a qualidade.

Deve-se a Walter Shewart (1924) a introdução de técnicas de controlo estatístico para assegurar a qualidade nas empresas.

Com o desenvolvimento industrial pós segunda grande guerra, perspectivou-se o controlo da qualidade final dos produtos, criando-se nas empresas a ideia de separação entre quem decide e quem executa, ou seja, entre a produção e o controlo. Um produto que não reunisse os requisitos exigidos deveria ser eliminado ou, em alternativa, reelaborado.

A noção de que *a qualidade deve ser paga* remonta a essa época, em que a melhoria estava associada a um elevado controlo e, por conseguinte, ao aumento do preço do produto.

Entre os anos cinquenta e sessenta do século passado, para além do interesse pela qualidade do produto, ocorreu uma valorização substancial do processo.

De acordo com Martín Bris (2002: 205), deve-se a Armand V. Feigenbaum o lançamento dos princípios básicos do controlo da qualidade total. Foi introduzida a noção de prevenção, dado que até à data os esforços se fixavam na correcção das actividades e não na antecipação dos problemas, surgindo assim a noção de *eficácia do processo*.

Em 1954, os japoneses esforçaram-se por implementar técnicas de qualidade nas suas empresas, adoptando o modelo Deming, assente nos conceitos de Qualidade Total (Hittman, 1933; Scholtes *et al.*, 1994 e Parker *et al.*, 1995). Este baseia-se numa série de princípios que dão ênfase à satisfação do cliente, ao trabalho em equipa, ao envolvimento da liderança nos esforços de melhoria, à liberdade na procura de novas soluções, à concepção de estratégias de formação das pessoas e, ainda, à revisão sistemática de processos apoiada num sistema de avaliação.

Nos anos setenta e oitenta do século XX, a concorrência internacional obrigou a esforços no sentido de melhorar a competitividade económica. A eficácia japonesa foi reconhecida como decorrente da dinâmica imprimida pela aplicação de princípios associados ao conceito de *Qualidade Total*.

Entre 1970 e 1990 a tónica da qualidade assentou no produto, no processo e, sobretudo, nos trabalhadores. Na última década a preocupação com a satisfação do cliente marcou de forma determinante a busca de qualidade (Quadro 2.4).

Evolução conceptual de qualidade			
Produto	Controlo da qualidade	Criação de departamentos de controlo da qualidade	Shewart, EUA Anos 30
	Ausência de defeitos		
Processo	Melhoria contínua de processos cíclicos	Criação de departamentos de planificação e supervisão de processos	Deming, Japão 1950-70
	Reengenharia de processos	Departamentos de gestão da qualidade	<i>Benchmarking</i>
Trabalhadores	Implicação dos trabalhadores	Círculos de qualidade	Ishikava, anos 60
	Formação contínua	Departamentos de formação	Juran, anos 60-70
	Satisfação do trabalhador	Departamentos de pessoal	EFQM, anos 80-90
Clientes	Satisfação do cliente	Departamentos de <i>marketing</i> . Estudos de mercado	Feigenbaum, anos 80-90

Quadro 2.4 - Evolução conceptual de qualidade (Adaptado de Martin Bris, 2002, com base em Alvarez, 1998).

A um conceito de qualidade associado à verificação, onde a responsabilização cabia a um serviço de controlo e a avaliação passava pela medição dos produtos ou dos resultados, sucedeu-se uma perspectiva mais ampla, que envolveu aspectos como a planificação, a responsabilização de todos e uma avaliação de processos (Martín Bris, 2002: 203-213). Tornou-se assim possível pensar-se na ausência de falhas ou defeitos: enquanto anteriormente os erros eram considerados inevitáveis e as acções inúteis constituíam os maiores custos, hoje os encargos mais lamentáveis são os fracassos impossíveis de prever.

A qualidade deixou de ser encarada como uma tática para ser assumida como uma estratégia. Actualmente a cada elemento da organização compete ter iniciativas e assumir

responsabilidades de acordo com princípios de descentralização e de visão estratégica. Assim, aposta-se numa dinâmica de melhoria contínua dos serviços, acompanhada de comunicação e da vontade de antecipar as necessidades dos clientes e do pessoal.

A qualidade não se coaduna com deficiências administrativas e problemas de gestão de serviços, devendo ser assumida como a concretização exigente de um processo. Esta dinâmica deverá ser suportada por um diálogo interactivo com o meio e por uma preocupação permanente com a imagem ideal de funcionamento da organização, em termos de satisfação do cliente e da aquisição de saberes e competências para o seu pessoal.

A aplicação de conceitos de qualidade à educação associou-se em grande parte ao interesse da OCDE por esta problemática, o qual, de acordo com Gairín e Montserrat (2003: 26), foi sintetizado no relatório *Compulsory Schooling in a Changing World* publicado em 1983. Este resultou das reacções às reformas do ensino ocorridas nos países que integravam esta organização, impulsionadas pelo crescimento da população estudantil e pela permanência dos jovens mais anos na escola.

Nos anos que se seguiram, esta instituição internacional considerou prioritária *a melhoria da qualidade da escolaridade obrigatória*, debatendo temáticas relacionadas com os currículos, gestão escolar, papel desempenhado pelos professores e avaliação. Visava-se sobretudo *uma formação geral de qualidade para todos* conforme o que consta no relatório *Escolas e Qualidade de Ensino* publicado pela OCDE em 1991.

Os princípios de igualdade de oportunidades trouxeram importantes mais-valias para a sociedade, uma vez que permitiram potenciar o seu capital humano. Induziram, contudo, problemas de qualidade do ensino.

As novas exigências e alterações nos paradigmas produtivos e tecnológicos originaram uma *procura qualitativa de mão-de-obra* (OCDE, 1992: 26), a qual deveria ser assegurada por uma formação capaz de promover as competências laborais exigidas para garantir um bom posicionamento no mercado competitivo.

De acordo com (Stuart, 1994), o esforço dirigido para a melhoria da qualidade em educação nas últimas décadas do século passado deveu-se sobretudo a pressões externas exercidas sobre as escolas. Estas associaram-se a questões de carácter educacional, político e económico.

As questões de carácter educacional prenderam-se com preocupações por parte dos governos, inspectores e público em geral com o desempenho das escolas, enquanto as de carácter político estavam ligadas a exigências educacionais em relação com outras prioridades de investimento público. As de carácter económico eram basicamente induzidas pela relação entre despesas em educação, sucesso económico e competição internacional.

A uma aplicação do conceito de qualidade à educação, centrada numa fase inicial nos produtos e aprendizagens, sucedeu-se outra mais ampla, que procurou integrar processos e outros aspectos da formação. Mais do que clientes, de acordo com uma concepção de

carácter individualista, fala-se actualmente de utentes, acentuando-se uma conotação ligada ao conceito de serviço público.

De acordo com a orientação dominante das políticas educativas europeias e nacionais, o conceito de qualidade em educação procura associar-se a princípios de equidade e de igualdade de oportunidades, garantindo assim uma maior democratização da escola.

Ao nível social tem-se assistido à crescente sensibilização da sociedade para as exigências de qualidade ao nível dos produtos e dos serviços. As escolas, os meios de comunicação social, as organizações não governamentais e outras entidades com poder de intervenção social, têm vindo a alertar os cidadãos para os seus direitos enquanto consumidores e utentes. Neste âmbito, a educação enquanto *pivot* de desenvolvimento da sociedade, não ficou alheia à exigência de qualidade e de eficácia e, por conseguinte, à necessidade de cada vez mais prestar contas dos resultados que atinge em função dos recursos de que dispõe.

De acordo com Gairín e Montserrat (2003: 28), os principais motivos que justificam o interesse actual pela qualidade prendem-se com (i) as exigências da dinâmica educativa, que obrigam a um planeamento contínuo dos processos educativos e do trabalho institucional, (ii) a necessidade de orientações a médio e longo prazo, (iii) a revalorização da excelência do trabalho e o seu contributo para a realização pessoal e, ainda, com (iv) a necessidade de justificar processos e resultados a nível interno e externo. As preocupações com a qualidade apresentam assim um carácter diverso, interrelacionado e não excludente.

Em Portugal a crescente autonomia das escolas veio garantir um maior poder de acção aos conselhos executivos, imprimindo-lhes uma forte responsabilização pelas decisões pedagógicas e administrativas e, conseqüentemente, exigindo novos desafios quanto à qualidade da escola como organização.

4.1 Conceitos de qualidade e a sua aplicação às escolas

O conceito de qualidade não é unívoco, pelo que pode assumir várias acepções. Nem todos entendem o mesmo sobre o que é bom ou excelente nem estão de acordo na forma de o alcançar e medir (Gairín e Montserrat, 2003: 28-29).

Vários têm sido os trabalhos que abordam a temática da qualidade educacional, destacando-se, desde a última década do século passado, Balaguer, Mestres e Penn (1992); European Commission Childcare Network (1996); Evans (1994); Moss e Pence (1994) Munton, Mooney e Rowland (1995); Pascal, Bertram e Ramsden (1996); Williams (1995).

Martín Bris (2002: 206), citando Stora e Montaigne (1986), considera que a qualidade pode ser definida como *a conformidade do produto ou serviço com as necessidades expressas pelos clientes internos ou externos*. Este mesmo autor, citando Senlle (1993), considera que este conceito compreende o melhoramento cíclico e infundável de um processo.

Para Philip Crosby (1992) a qualidade implica o *cumprimento de exigências*, salientando-se a importância da explicitação das necessidades por parte do cliente. Nesta mesma linha de

pensamento, Berry (1992) considera que a qualidade é *a satisfação das necessidades e expectativas dos clientes*.

O conceito de qualidade aponta para a ideia de perfeição ou excelência de processos, produtos ou serviços que uma organização pode proporcionar. Este envolve vários elementos dos quais se destacam: (i) um bom clima de trabalho; (ii) uma posição de destaque no sector de actividade; (iii) um bom funcionamento organizativo; (iv) uma consideração elevada tanto do ponto de vista interno como externo; e (v) uma boa rentabilidade económica e social (López Rupérez, 1994).

Gairin e Monserat (2003: 29-30) consideram que, numa acepção global do termo, a noção de qualidade remete para a ideia de melhoria, tanto dos processos como dos produtos ou serviços que uma dada organização pode proporcionar. Estes autores admitem ainda que, subjacente ao significado operativo deste conceito, emerge a satisfação das necessidades e expectativas dos utentes e a capacidade de resposta às exigências sociais.

À qualidade interessa o intrínseco ao produto ou serviço e a percepção dos utentes e da sociedade. Às especificações da qualidade produzida, incorporam-se conceitos mais amplos como o de *qualidade percebida*, a qual coloca nas mãos dos utentes padrões de referência e efeitos derivados que vinculam, no caso das escolas, a actividade educativa ao impacto que produz no meio (Gairin e Monserat, 2003).

Martín Bris (2002) evidencia a necessidade de se procurar superar as expectativas dos *clientes/utentes* com vista à sua satisfação. Através de uma cultura de qualidade tenta-se impressionar pela positiva, fornecendo produtos ou serviço que os clientes não contavam receber.

Para Galgano (1995: 16) a ideia de qualidade integra alguma complexidade, pelo que envolve os seguintes pressupostos: (a) satisfação do cliente; (b) prevenção; (c) atenção aos clientes internos; (d) produtividade; (e) flexibilidade; (f) eficiência; (g) processo; (h) inversão; (i) imagem para o exterior; e (j) qualidade dos recursos humanos.

Martín Bris (2002: 211), ao pretender caracterizar o conceito de qualidade, recorre a Bernillón e Cerrutti (1989), associando a qualidade aos seguintes objectivos:

- (i) Fazer correctamente as coisas desde o princípio, sem defeitos;
- (ii) Realizar as actividades bem desde o serviço directo, evitando custos desnecessários;
- (iii) Prevenir ou evitar sempre que possível disfuncionamentos;
- (iv) Responder às necessidades dos utentes, com respostas diferenciadas e adequadas;
- (v) Administrar optimamente os recursos humanos e materiais.

Ao sentido de qualidade associa-se o conceito de *qualidade total*.

De acordo com Bowring-Carr e West-Burnham (1994: 11), a *qualidade total* pode ser definida como uma filosofia de gestão, com ferramentas e processos de implementação

prática, que está perspectivada para o desenvolvimento de uma cultura de melhoria contínua. Ainda de acordo com estes autores, esta deve ser conduzida por todos os membros da organização de modo a satisfazer e agradar aos clientes.

Martín Bris (2002) considera que subjacente à ideia de *qualidade total* está um novo modo de gestão da organização, assente na construção de uma liderança sólida, com capacidade para competir no sector em causa. Esta concepção é suportada pela ideia de eficiência global e, por conseguinte, por procurar *fazer bem à primeira*.

O modelo de gestão da *qualidade total* adaptado às escolas pretende focar a atenção na necessidade de melhoria das instituições através de um sistema de avaliação (López Mojarro, 2002).

A *qualidade total* é entendida por Moura e Sá (1998: 5) como uma nova filosofia de gestão que assenta *num conjunto vasto de princípios e conceitos que regem o quotidiano de uma organização e que exigem desta uma capacidade de ruptura com a tradicional dicotomia gestão/execução, substituindo as relações hierárquicas tradicionais pela autonomia e responsabilização*. Nesta perspectiva o cliente assume o centro das preocupações da organização, na medida em que esta reconhece que existe em função dele.

Embora o conceito de qualidade esteja em voga nos projectos de investigação e programas governamentais, a sua conceptualização prévia não reúne um consenso generalizado, sendo contestada por vários autores. De entre estes destaca-se Escudero (1999) e Dahlberg, Moss e Pence (2003).

Escudero (1999: 78) considera este conceito um tema *mais conflituoso do que consensual e mais ideológico e político do que técnico e administrativo*.

Dahlberg, Moss e Pence (2003: 119-159), ao problematizarem o *discurso da qualidade*, preferem falar do *discurso da construção de significado*. O conceito de qualidade associa-se à epistemologia do positivismo lógico que caracteriza o projecto da modernidade, enquanto a busca de *construção de significado* está mais próxima da perspectiva pós-moderna. Segundo estes autores, o problema está no facto do próprio conceito de qualidade não poder ser redefinido, uma vez que *o fundamental para a construção da qualidade é a suposição de que há uma entidade ou essência de qualidade, que é uma verdade conhecível, objectiva e certa que está “lá fora” esperando para ser descoberta e descrita (Ibidem: 127)*. Neste sentido, a qualidade implica a procura de padrões e a especificação de critérios, valorizando-se o esforço para conseguir, através de processos de representação e de normalização, a objectividade e a universalidade. *O essencial é avaliar a conformidade do produto – por exemplo, uma instituição dedicada à primeira infância – aos critérios e às normas subjacentes a eles, em vez de buscar a compreensão do objecto (Ibidem: 128)*.

Dahlberg, Moss e Pence (2003: 141), ao aceitarem que *a qualidade não pode ser reconceituada para acomodar a complexidade, os valores, a diversidade, a subjectividade, as perspectivas múltiplas e outras características de um mundo entendido como ao mesmo*

tempo incerto e diverso, utilizam o discurso da construção de significado, o qual marcou algumas correntes filosóficas do final do século XX.

*O discurso da construção de significado defendido pelos autores acima referidos concretiza-se no domínio da primeira infância através de três processos: o entendimento, os juízos de valor e a procura de consensos, ou seja, o *buscar algum acordo com os outros*. Deve construir-se significado a partir do que acontece, ou seja, do *entendimento* aprofundado sobre a instituição educativa e os seus projectos, em especial do trabalho pedagógico. Com base nesse entendimento, deve procurar-se *juulgamentos de valor* sobre o que está a acontecer e sobre o seu valor e, finalmente, *buscar algum acordo com os outros* sobre esses julgamentos.*

Os autores referem que a *construção de significado* não obriga à aplicação destes três processos: em certos casos poderá ser desnecessário procurar acordos desde que o entendimento procurado sobre determinada realidade tenha sido conseguido.

Apesar das perspectivas moderna e pós-moderna imprimirem valores muito diferentes à qualidade, Dahlberg, Moss e Pence (2003: 143) consideram que se verifica alguma continuidade entre os dois discursos, ou seja, admitem que ambos pretendem *construir sentido* a partir do que acontece, procurando saber o que é um *bom trabalho* nas intuições educativas, como deve ser definida a acção educativa e como deve ser conduzida (Quadro 2.5). A este propósito estes autores referem:

Na pós-modernidade o [bom] não é entendido como uma categoria inerente, substancial e universal, uma ideia na qual o Iluminismo acreditava e a qual tentou legitimar. Em vez disso, o bom é entendido como o produto da prática discursiva, e é sempre contextualizado (específico do tempo e do lugar), muitas vezes, sujeito a desacordo e, inevitavelmente, sujeito a negociação (Idem).

Este entendimento da *qualidade* como um conceito dinâmico, construído, subjectivo e contextualizado, tem levado alguns investigadores a preferir utilizar *qualidades*, alegando não haver uma *qualidade* universal e única, mas antes múltiplas perspectivas marcadas pela diversidade cultural e pela evolução permanente.

De acordo com Sanches (1997: 165), o conceito de qualidade para alguns *representa algo de utópico; finalidade desejável, sim, mas inatingível. Para outros, não é possível nem necessário defini-la. Quando existe, ela é visível, imprime marca original às organizações que a possuem, torna-se parte da sua imagem externa e da sua identidade organizacional.*

Sem descurar a dificuldade de conceptualização de qualidade em educação, QUALIS (2006) considera que a definição e avaliação deste conceito são difíceis. Os sinais da sua existência são no entanto relativamente claros, manifestando-se em professores e alunos motivados e no prazer e alegria de aprender.

Discurso da qualidade	Discurso da construção do significado
Modernismo	Pós-modernismo
Objectividade - regra da lei	Subjectividade
Normalização e padronização	Perspectivas múltiplas
Crítérios predominantemente quantitativos	Crítérios predominantemente qualitativos
Busca de ordem e de certeza	Aceitação da complexidade
Conformidade às exigências	Produção de significado a partir do que acontece
Asforço de universalização e de estabilidade	Contextualização (temporal e espacial) e mutação
Avaliação especializada	Busca de entendimento, juízos de valor e negociação dos desacordos

Quadro 2.5 - Discurso da qualidade *versus* discurso da construção do significado (Elaborado com base em Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

Para Venâncio e Otero (2003: 63), o conceito de qualidade é complexo, contingente e normativo. A complexidade advém dos vários níveis de análise que este implica, variando em função do ponto de observação e do tipo de instrumentos utilizados. A contingência relaciona-se com os objectivos que se definirem, com as percepções dos actores e ainda com as condições em que decorre a acção educativa. De acordo com estes autores, este conceito é ainda normativo uma vez que depende dos padrões de referência que são seguidos.

Alguns autores integram no conceito de qualidade a noção de *valor acrescentado*.

De acordo com Muñoz Repiso (1999: 25), a qualidade não reside no valor absoluto dos ganhos, mas sim no valor acrescentado, tendo em conta o contexto e o ponto de partida dos alunos. Esta autora, apoiando-se em Mortimore (1991a), refere que a escola de qualidade é aquela que transforma o fracasso dos estudantes numa gama diversificada de ganhos intelectuais, sociais, morais e emocionais, tendo em consideração o seu nível socioeconómico, o meio familiar em que se integram e as aprendizagens prévias. Assim, um sistema escolar consegue maximizar a capacidade das escolas para alcançar esses resultados, dando importância à *qualidade dos resultados* e à *qualidade dos processos*.

Nesta mesma linha de pensamento, Martín Bris (2002: 207) considera a qualidade como um valor acrescentado, referindo ser preferível um processo que tenha melhorado muito de forma intencional (ainda que o seu valor objectivo e real seja comparativamente inferior a outros) do que um processo que tendo à partida níveis elevados de qualidade e tenha progredido pouco, apresentando um valor acrescentado baixo.

A qualidade nas escolas deve ser pensada em termos da excelência dos resultados educativos e dos processos pedagógicos e administrativos (Scholtes *et al.*, 1994). Contudo, uma das dificuldades da gestão da qualidade nas escolas reside na dinâmica e complexidade que o próprio resultado educativo encerra, ou seja, na resposta às seguintes questões:

- (1) Que perfil de cidadão se quer formar?
- (2) Que cidadãos e que sociedade se ambiciona para as próximas décadas?
- (3) Que competências desenvolver nos alunos em função daquilo que se julga essencial para enfrentar os desafios futuros?

Embora se possa identificar os clientes e os fornecedores relativamente aos *outputs* do sistema, a escola enquanto organização depara-se com uma grande diversidade de perspectivas e com dificuldades para acompanhar as mutações aceleradas que se verificam na sociedade contemporânea. Essas mudanças constantes, fazem com que a escola se deva assumir como uma *Learning Organization* (Senge, 1990 e Senge *et al.*, 2005), que deve antecipar a mudança e não apenas adaptar-se a ela, devendo, de acordo com Bowring-Carr e West-Burnham, (1994), fazer da própria mudança a sua base de sustentação.

A abordagem ao conceito de qualidade pode ser sintetizada a partir das seguintes acepções (Gairín e Monserrat (2003: 32-33):

- (a) *A qualidade implica a presença de padrões pré-estabelecidos* – o analisar a eficácia ou a busca de qualidade exige definição de objectivos e clarificação de sistemas de medida que comprovem que essas metas foram atingidas;
- (b) *A qualidade vincula-se à percepção que as pessoas têm sobre o produto ou serviço realizado ou oferecido* – a referência é o cumprimento ou não das expectativas pessoais, associando-se a qualidade ao nível de satisfação conseguido em relação às exigências manifestadas;
- (c) *A qualidade orienta-se para o cumprimento das finalidades sociais que justificam a existência das instituições* – enfatiza-se o carácter instrumental das organizações e a sua utilidade social, ligando a formação a processos como a construção da cidadania ou a preparação de profissionais críticos e comprometidos com a melhoria social.

Sobre a utilização de padrões de qualidade, os mesmos autores alertam para um conjunto de aspectos que merecem ser abordados com cuidado para que as possíveis críticas sejam evitadas. Estes estão relacionados com:

- (a) A definição de metas a alcançar - objectivos centrados nos produtos, esquecendo os processos, o cognitivo em detrimento do afectivo e emocional, esquecimento das limitações de determinados grupos sociais mais desfavorecidos;
- (b) A utilização de indicadores padronizados - listagens abstractas e universais, que não entram em consideração com os contextos concretos;
- (c) A tendência de generalizar formas de funcionamento - aplicação de indicadores de uma cultura noutra, sem considerar as diferenças;
- (d) As dificuldades metodológicas - generalização do aprendido num estudo de caso a sistemas e escolas;

(e) o valor dos modelos de referência - centralização em listas de variáveis, sem ter em conta as inter-relações;

(f) A utilização dos resultados – classificação de centros, estabelecimento de prémios.

A percepção sobre um dado produto ou serviço é polémica, uma vez que é encarada por alguns investigadores como excessivamente mercantilista, deixando nas mãos do consumidor a identificação da qualidade. Considera-se assim um risco submeter o destino da educação e das instituições às capacidades das pessoas para traçar desafios para além dos seus interesses concretos e necessidades imediatas (*Idem*: 33).

A qualidade, quando orientada para o cumprimento de finalidades sociais, envolve debates sobre: (a) a distribuição de oportunidades educativas (igualdade *versus* equidade); (b) o aumento da igualdade de oportunidades (igualdade de acesso *versus* igualdade de resultados e de consequências educativas); e (c) a compreensibilidade/diversidade (passar de um ensino adaptativo a um ensino individualista ou a uma escola para todos como projecto cultural e social).

Não obstante as dificuldades e as limitações que emergem do conceito de qualidade, pode-se afirmar que este tem conduzido à introdução de práticas institucionais comumente valorizadas e que parece induzir a relevância e a persistência de alguns indicadores de qualidade.

4.2 Indicadores de qualidade

A pretensão de avaliar a qualidade de um produto ou serviço implica necessariamente a definição de indicadores que facilitem este processo.

De acordo com López Mojarro (2002: 31), um indicador pode definir-se como *aquele aspecto observável que nos fornece informação fiável e essencial sobre o objectivo da avaliação*, ou seja, para avaliar a eficácia de um candeeiro para leitura não nos fixamos na lâmpada, mas na página escrita que desejamos ler. O indicador de eficácia da lâmpada será a claridade da página.

Ainda de acordo com este autor, para se provar a excelência e o interesse de um produto, será necessário observar parâmetros como a funcionalidade, a beleza, a utilidade e o preço, ou seja, em função da observação podem-se recolher dados capazes de ajudarem a formular um juízo de valor sobre o objecto.

Encontrar indicadores fiáveis para avaliar questões educacionais não é um processo simples, uma vez que existem na escola diversos factores que interactuam permanentemente, dificultando uma apreciação directa.

No âmbito das organizações educativas, podem ser facilmente comprovados, ou seja, medidos, aspectos como as condições dos espaços físicos, a existência de equipamentos ou materiais pedagógicos, as características do corpo docente (área de formação, anos de

serviço, tipo de contrato) e o rácio professor/aluno entre outros. A avaliação de aspectos de carácter funcional ou pessoal é mais complexa, utilizando-se meios indirectos de avaliação que, ao desmontarem os factores complexos em componentes mais concretas e avaliáveis, viabilizam a formulação de critérios precisos e objectivos parciais (*indicadores*).

A avaliação da qualidade de uma instituição educativa implica a definição de indicadores de qualidade.

De acordo com Casanova (2004: 86), um indicador de qualidade educativa pode ser definido como *a descrição de uma situação, factor ou componente educativa no seu estado óptimo de funcionamento cujo cumprimento constitui um sinal sobre o grau em que o objectivo planeado está a ser conseguido*. Nesta perspectiva, a autora acrescenta que em educação *o indicador assemelha-se ao objectivo*, ainda que nem sempre tal aconteça, uma vez que este pode assumir um carácter mais amplo e necessitar de vários indicadores para poder ser avaliado.

Quando se formula um conjunto de indicadores, descreve-se a situação ideal que se deseja encontrar na escola ou um factor particular que se pretende avaliar no momento. Na maior parte dos casos, o que se avalia é o grau de consecução dos objectivos propostos e este determina-se pela importância e quantidade dos indicadores alcançados.

O carácter formativo da avaliação obriga contudo a elaborar e a analisar outros indicadores capazes de regular o processo em qualquer momento e, por conseguinte, a proceder à introdução das alterações necessárias.

A importância da conceptualização da qualidade advém das implicações que esta apresenta em termos da orientação educativa e subsequente avaliação.

Apesar do termo qualidade marcar o discurso educativo actual, o seu entendimento pode ser diverso: a qualidade para o encarregado de educação, para o professor, para o coordenador pedagógico duma IPSS ou para o coordenador de um estabelecimento de educação pré-escolar da rede pública pode ter interpretações diferentes. Este debate é naturalmente interminável dado ser impossível encontrar uma ideia comumente aceite por todas as partes envolvidas.

De acordo com Casanova (2004: 85-90), esta polémica deve servir como ponto de reflexão em torno da formulação de indicadores de qualidade, os quais devem ser enunciados em função da satisfação da comunidade educativa de cada contexto escolar. Ainda, segundo este autor, os indicadores devem ter um valor normativo, servindo para comprovar ou avaliar até que ponto algo se aproxima do sentido atribuído à partida.

Os indicadores de qualidade podem ser quantitativos e qualitativos.

Os indicadores quantitativos referem-se a dados que podem ser numericamente expressos, tais como percentagens, coeficientes, taxas e quantidades. O número de aulas dadas e previstas, a percentagem de alunos que transita de ano e a taxa de abandono escolar constituem bons exemplos destes indicadores.

Os indicadores qualitativos referem-se a dados que podem ser recolhidos mediante uma descrição da situação avaliada, como sejam o clima da aula, as expectativas da comunidade educativa, a adequação de um projecto educativo ao contexto escolar e se o tipo de estratégias de ensino é ou não adequado às áreas curriculares.

Estes dois tipos de indicadores revelam-se válidos, na medida em que permitem recolher uma informação variada e complementar.

De acordo com Casanova (2004: 90) os indicadores educativos devem ter as seguintes características:

- (a) Ser relevantes, ou seja, os dados recolhidos terão de ser importantes e significativos;
- (b) Ser claros, facilmente entendidos;
- (c) Ser concretos, ou seja, formulados de modo não ambíguo;
- (d) Ter operacionalidade, de forma a serem avaliados directamente, sem ter de se recorrer a indicadores complementares.

Ainda, de acordo com este autor, os indicadores devem ter em consideração aspectos como os condicionalismos normativos, as contribuições das ciências da educação, a experiência profissional, as necessidades da comunidade educativa e as exigências sociais.

4.3 Factores associados ao conceito de qualidade

As dimensões da dinâmica escolar que merecem um maior investimento, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino em geral e de cada organização escolar em particular, prendem-se com as estruturas curriculares, a elaboração de programas equilibrados, a função dos professores, a organização da escola, e os recursos materiais e a sua utilização (OCDE, 1992).

A implementação das estruturas curriculares no sistema de ensino deve passar por uma estratégia de negociação entre o poder central e as escolas, no sentido de articular o currículo com as necessidades do aluno e com as especificidades do grupo e da escola. Não pode haver sucesso nem qualidade num dado sistema de ensino se não houver um corpo docente competente e empenhado, uma gestão da organização escolar eficiente e recursos devidamente potenciados.

De acordo com OCDE (1992: 177), existe uma relação *estatisticamente significativa entre a qualidade do trabalho produzido e a adequação dos locais disponíveis*, sendo contudo difícil *provar de forma experimental que exista uma rigorosa relação de causa efeito entre os recursos e os resultados*.

Para Casanova (2004: 206-248) a qualidade da escola pode ser avaliada através de *factores* que integram um vasto número de indicadores adaptáveis a cada contexto educativo. Esses factores, distribuídos por blocos associados à gestão, desenvolvimento interno, relações e resultados, são os seguintes:

1 - Gestão

- (a) *Liderança da direcção da escola* – Os líderes devem orientar o caminho a seguir pela escola, definir linhas de actuação, decidir sobre as áreas a impulsionar e promover a imagem da instituição em função das decisões tomadas;
- (b) *Organização da escola* – A estrutura organizativa da escola deve adequar a estrutura e o funcionamento das instituições de acordo com as necessidades educativas e curriculares, tendo em consideração as exigências de cada momento social. Deve ainda regular o funcionamento da instituição escolar, desde a distribuição dos alunos por turmas à gestão dos espaços e tempos, e os modos de envolvimento com a comunidade.
- (c) *Funcionamento das equipas de docentes* – A colaboração e cooperação entre docentes é essencial para a consecução dos objectivos da escola e para um ensino coerente relativamente a princípios, metodologias, conteúdos, objectivos e avaliações. No sentido de garantirem coesão às suas intervenções, os professores devem agrupar-se em diferentes tipos de equipas de trabalho.
- (d) *Corpo docente* – Para que os projectos da escola não sejam apenas um conjunto de boas intenções, é fundamental a implicação individual e colectiva dos professores. O desenvolvimento de práticas de qualidade depende do envolvimento e empenho do corpo docente, ou seja, mais concretamente, a chave do sucesso de uma escola pode estar nos seus professores.
- (e) *Instalações e recursos* – A arquitectura, o estado de conservação e a decoração das instalações escolares constituem aspectos que ajudam a promover a qualidade da educação. Os equipamentos, pelas características que possuem e pelo aproveitamento que deles se faz, podem ajudar a dinamizar a escola e os seus projectos.

2 - Desenvolvimento interno

- (a) *Documentos institucionais* – A documentação deve servir de referência para os profissionais que trabalham na escola, devendo ser elaborada, conhecida e assumida por todos (*e.g.* projecto educativo, regulamento interno, projecto curricular e plano de actividades). O desfasamento entre a actividade da escola e os documentos negociados e aprovados pressupõe o desvio da linha educativa da escola e, por conseguinte, a incoerência interna da instituição.
- (b) *Currículo* – O plano curricular de uma escola coloca em prática as suas intenções ao nível da qualidade educativa perspectivada. Em função dos normativos legais que cada país define, a escola tem maior ou menor margem de autonomia para concretizar o seu currículo, devendo contudo adequá-lo às necessidades dos alunos e às exigências do contexto em que se insere. A autonomia curricular da escola é um indicador de qualidade reconhecido internacionalmente para os sistemas educativos, uma vez que impulsiona a qualidade e a equidade.

- (c) *Atenção à diversidade* – A diversidade deve ser entendida como uma mais-valia, uma vez que pode favorecer a aproximação e a comunicação entre as pessoas e, por conseguinte, revelar-se uma importante forma de promoção do conhecimento.
- (d) *Interculturalidade* – A educação deve saber aproveitar a globalidade e adoptar medidas eficazes que favoreçam a convivência entre todos e o desenvolvimento digno da pessoa, independentemente da sua origem étnica ou cultural.
- (e) *Projectos internacionais* – A escola deve envolver-se em projectos internacionais que abram novas expectativas aos alunos, às suas famílias e à sociedade em geral, abrindo perspectivas de relacionamento, promovendo o desenvolvimento de estudos e oferecendo possibilidades de trabalho.

3 - Relações

- (a) *Expectativa da sociedade face à escola* – A opinião que a sociedade tem sobre a escola constitui um indicador de qualidade. As altas expectativas face à escola fazem com que esta procure com continuidade objectivos cada vez mais ambiciosos e, por conseguinte, mobilize todos os meios para os alcançar.
- (b) *Relacionamento com o meio* – No sentido de se conseguirem objectivos de qualidade para a sociedade e para a escola, deve-se trabalhar em conjunto e encontrar estratégias que se revelem benéficas para ambas as partes. As empresas, organismos ou entidades devem explorar possíveis pontos de colaboração, ajudando as escolas e participando no processo educativo.
- (c) *Processos de participação da comunidade educativa* – Os representantes de cada sector da comunidade educativa, para além de integrarem os órgãos da escola de acordo com o previsto na legislação, devem ser motivados a colaborar e a participar na vida desta. O envolvimento e a responsabilização de todas as entidades com interesses na escola - famílias, alunos, professores, pessoal não docente e autarquias - nos processos de decisão deve ser uma realidade e constituir indicador da qualidade da escola.

4 - Resultados

Resultados da escola – Ao reunirem-se os dados recolhidos através do processo avaliativo, podem-se retirar conclusões relativas aos elementos chave que condicionam os resultados. A qualidade da educação reflecte-se nos resultados dos alunos. Se, aparentemente, a escola funciona bem e isto não se repercute nos resultados dos alunos, poderá depreender-se que a escola não está a cumprir a sua missão.

De acordo com o modelo apresentado em QUALIS (2006), a qualidade das escolas centra-se no modo como estas desenvolvem o seu *processo chave*, ou seja, na forma como decorre o ensino e a aprendizagem. As principais condições que contribuem para este propósito são as seguintes:

- Declaração da missão da escola;
- Envolvimento de todos os níveis da instituição;
- Plano Estratégico definindo objectivos de curto e longo prazo;
- Identificação clara de todos os clientes externos e internos da escola;
- Definição de estratégias para a satisfação dos clientes;
- Formação contínua de todos os elementos da instituição, docentes e não docentes;
- Formação de equipas inter-funcionais;
- Identificação dos processos considerados chave para um bom desempenho da escola;
- Melhoria dos processos considerados chave para um bom desempenho da escola;
- Partilha de responsabilidades;
- Liderança forte e aberta ao diálogo.

Embora as perspectivas de Casanova (2004) e do Projecto QUALIS (2006) apresentem terminologias e estruturas distintas, são coincidentes na maioria dos aspectos que abordam.

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL APLICADA À
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

III - A avaliação institucional aplicada à educação pré-escolar

Neste capítulo procura-se analisar a aplicação de processos avaliativos nas instituições de educação pré-escolar, referenciando-se algumas perspectivas sobre a infância, papel das instituições de educação de infância, modelos e orientações curriculares que servem de suporte no contexto educativo português. Fazem-se ainda referências aos normativos legais com implicações neste nível de ensino na Região Autónoma dos Açores.

Aprofunda-se ainda neste capítulo o conceito de qualidade no âmbito da educação de infância, procurando relacioná-lo com as experiências de avaliação desenvolvidas em Portugal.

Finalmente aborda-se a experiência de avaliação e de melhoria das instituições educativas desenvolvidas no âmbito do projecto *Effective Early Learning*, com o objectivo de analisar as suas potencialidades, uma vez que esta pode ser adaptada e aplicada ao contexto educativo português.

1. Perspectivas sobre a infância

A interpretação do que é *ser criança* tem variado significativamente ao longo do tempo, em função de condicionalismos de ordem política, económica, social e cultural e, ainda, nos últimos anos, dos resultados da investigação na área do desenvolvimento infantil.

Para o entendimento da qualidade das instituições de educação de infância, importa perceber as diversas perspectivas de encarar a criança. De acordo com Dahlberg *et al.* (2003), a criança pode ser vista como: (a) *reprodutora de conhecimento, identidade e cultura*; (b) *inocente, nos anos dourados da vida*; (c) *científica com estágios biológicos*; (d) *factor de suprimento do mercado de trabalho*; e (e) *co-construtora de conhecimento, identidade e cultura*

(a) *A criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura*

De acordo com esta perspectiva, a criança é encarada como um ser desprovido de tudo (metáfora da *tábua rasa* de Locke), mas com potencialidades para ser equipada com os conhecimentos, competências e valores comumente aceites pela sociedade. Nesta ordem de ideias, o processo de ensino/aprendizagem é visto como o *treinar a criança*, através de mecanismos de transmissão e de reprodução, para dominar saberes e normas culturalmente reconhecidas como essenciais para a sua correcta adaptação à escola e à vida.

De acordo com esta perspectiva, a infância é uma fase preparatória da que se segue. Em termos de educação considera-se que *o desafio é fazer com que [a criança] fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório* (Dahlberg *et al.* 2003: 65).

Os seguidores desta concepção procuram assegurar a qualificação da *força de trabalho*, uma característica cada vez mais exigida por um mercado global, marcado por uma elevada

competitividade. Dahlberg *et al.* (2003), ao abordarem esta linha de pensamento consideram que, para além de se verificar na infância a reprodução de conhecimentos e habilidades há também a intenção clara, por parte de políticos e empresários, de se reproduzirem os valores dominantes do capitalismo actual, profundamente marcado pelo individualismo, competitividade, consumismo, flexibilidade e importância do trabalho bem remunerado.

Embora Dahlberg *et al.* (2003) não relacionem esta concepção com o ensino behaviorista, julga-se que esta associação poderá fazer sentido.

(b) A criança como um inocente, nos anos dourados da vida

Esta perspectiva vê a infância como uma fase preciosa da vida, sendo a criança tratada como um ser inocente dotado de bondade. Este pensamento, claramente marcado por Rousseau, atribui à sociedade a corrupção do ser humano.

O desejo de manter intacta a pureza da criança leva a que os fiéis a estes princípios pretendam garantir-lhe a máxima segurança e protecção relativamente aos malefícios da sociedade. Esta visão é criticada por Dahlberg *et al.* (2003: 65) que entendem ser pouco adequada a vontade de isolar a criança dos problemas existentes na sociedade onde se integra, alegando ser esta uma forma perigosa de iludir a realidade.

Este sentimentalismo e deslumbramento pelos atributos inatos da criança parecem ter tido a sua origem na concepção romântica de educação originada por Rousseau. Neste sentido, a brincadeira livre e a expressão criativa da criança constituem o centro fulcral da prática pedagógica.

(c) A Criança Científica com Estágios Biológicos

Esta visão valoriza as capacidades inatas da criança, considerando que o desenvolvimento deve ser natural e biologicamente determinado.

A universalidade das características naturais da criança leva à defesa de processos normalizados de desenvolvimento, ou seja, de estádios evolutivos em direcção à maturidade.

Esta perspectiva foi marcada pelos progressos verificados no conhecimento da biologia humana e da psicologia do desenvolvimento (e.g. estudos de Piaget), os quais prevêem o comportamento da criança num percurso evolutivo normal. Considera-se assim que, para uma análise correcta da infância, devem ser consideradas as áreas de desenvolvimento social, intelectual e motor.

Dahlberg *et al.* (2003: 67) consideram que uma das desvantagens desta abordagem segmentada da infância é não revelar preocupações com o contexto social e cultural onde a criança se insere, o que dificulta uma visão holística do seu desenvolvimento.

Para Cardona (1997: 21) só a partir da década de 70 do século passado é que se começou a falar em Portugal da importância de se atender aos aspectos sociológicos da criança, ou seja,

de integrar nas práticas educativas as características sócio-culturais da comunidade onde a esta vive.

Esta aparente oposição entre o psicológico e o social poderá ser interpretada tendo como suporte a diferenciação entre a perspectiva piagetiana e vigotskyana.

(d) A Criança como Factor de Suprimento do Mercado de Trabalho

Esta perspectiva envolve três dimensões de análise distintas: (a) a criança e as suas necessidades; (b) a maternidade; e (c) as condições laborais para as mulheres com filhos pequenos.

Considera-se que a criança está biologicamente dependente dos cuidados maternos, sobretudo durante os primeiros três anos de idade, e a mãe está preparada biologicamente para assegurar essas tarefas. Assim, o atendimento da criança em contexto não familiar é encarado como desadequado, prejudicial e anti-natural, sendo de evitar a ligação da criança a outros adultos e o seu afastamento dos afectos maternos.

Na década de 60 do século passado, a necessidade de mão-de-obra feminina aumentou centrando-se na idade mais produtiva (Deven *et al.* 1998). Esta faixa etária, entre os 25 e os 50 anos, coincide com o período em que as mães têm filhos a necessitar de cuidados.

De acordo com um estudo de opinião realizado na União Europeia, mais de três quartos dos entrevistados acha que as mulheres, para se dedicarem exclusivamente ao cuidado dos filhos pequenos, devem deixar os empregos (Malpas e Lambert, 1993). Não existem contudo trabalhos que provem haver inconvenientes no facto desses cuidados serem partilhados por outros adultos (McGurk *et al.*, 1993; Mooney e Munton, 1997).

A procura de estabilidade económica através da eficiente gestão de recursos tem mobilizado nas entidades empregadoras um crescente investimento na infância.

(e) A Criança como Co-Construtor de Conhecimento, Identidade e Cultura

De acordo com esta visão, a criança é entendida como um ser único, complexo, activo, competente, apto a retirar significado do mundo e a produzir conhecimento sobre este. O conhecimento, a identidade e a cultura são construídos e reconstruídos em relação com os outros.

O processo de aprendizagem é marcado pela cooperação e pela comunicação com os adultos e com as outras crianças, sendo *co-construído* de forma natural, sem que a criança seja pressionada pelo adulto para aprender. O conhecimento deixa de ser encarado como uma acumulação e reprodução de factos, ultrapassando-se uma perspectiva meramente *construtivista* para se privilegiar outra *construtivista social*, baseada em estratégias relacionais que envolvam o diálogo, a negociação, o confronto e o debate de ideias.

Embora ambas estas perspectivas valorizem a aprendizagem activa e utilizem o quotidiano da criança como ponto de partida para a aquisição de saberes, diferem na forma como

entendem o conhecimento. Este, de acordo com Dahlberg *et al.* (2003: 69-85), é interpretado na perspectiva cognitivista como algo absoluto e imutável, com a informação a ser transmitida à criança e, por isso, separada dela.

A perspectiva sócio-construtivista procura garantir à criança a possibilidade de explorar e ampliar o conhecimento através de processos reflexivos e críticos que favoreçam a coexistência de diferentes visões do mundo e de experiências de vida. De salientar que as escolhas morais também seguem esta orientação: *a ética pós-moderna pretende que cada um de nós desde a infância assuma a responsabilidade de tomar decisões difíceis, acrescentando que o processo de individualização significa ter um alto grau de autocontrole ou autonomia em relação às suas próprias escolhas e acções, individual e colectivamente.*

Entende-se que a criança, enquanto ser social, é capaz de influenciar e de ser influenciada pela sociedade, ou seja, não pode ser vista isoladamente, mas inserida num dado contexto espacial e temporal (Dahlberg *et.al.*, 2003: 72). Neste sentido, estes actores referem ainda que *a criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele – mas também o influencia e constrói significados a partir dele.*

2. Perspectivas sobre o papel das instituições de educação pré-escolar

A forma como são interpretadas as instituições de educação pré-escolar determina o modo de organização do trabalho e a qualidade do atendimento prestado às crianças.

Cardona (1997: 24), referenciando Cliquet (1991), considera que a educação de infância ao longo do tempo tem apresentado várias *ambivalências*, parecendo dividir-se entre:

(i) a educação familiar e a escola, (ii) uma concepção essencialmente assistencial e uma concepção sobretudo educativa; (iii) uma concepção “pré-escolar”, centrada prioritariamente na preparação para a escola, sendo dada particular atenção ao desenvolvimento cognitivo e uma concepção mais centrada nas características específicas da criança, sendo essencialmente valorizado o seu desenvolvimento sócio afectivo; e (iv) uma concepção essencialmente baseada nas características psicológicas da criança e uma concepção baseada sobretudo nas suas características sociológicas.

Em Portugal estas dicotomias persistem em manter-se e denotam as principais funções da educação pré-escolar. Estas, de acordo com o definido na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, podem assumir uma função social, educativa e preventiva.

A *função social* relaciona-se sobretudo com necessidades assistenciais, ou seja, com o apoio prestado às famílias, o qual foi sentido de forma pertinente a partir do final do século XIX.

Após a segunda grande guerra, o crescente aumento de unidades fabris incrementou a mão-de-obra feminina, e, por conseguinte, a busca de soluções para *guardar* as crianças enquanto

os pais trabalhavam (ver no ponto anterior a abordagem de Dahlberg *et al.* (2003: 67-68) sobre a criança como *factor de suprimento do mercado de trabalho*).

Nas creches, predominou a valorização dos cuidados básicos de saúde e bem-estar, ou seja, *o proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva* (alínea g) do artº 10º da Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), em detrimento das preocupações educativas.

A *função educativa* traduz a preocupação de corresponder às necessidades de aprendizagem da criança. Apesar da educação pré-escolar em Portugal não ser obrigatória, a procura de instituições educativas por parte dos pais associa-se, por um lado, à necessidade de apoio em horário laboral e, por outro, reflecte, o reconhecimento da comunidade quanto aos benefícios da educação pré-escolar para o futuro sucesso académico e social dos alunos.

De acordo com o artº 10º da Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, um dos objectivos educativos da educação pré-escolar *é estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas*.

A *função preventiva e compensatória* associa-se ao esforço de minimizar desigualdades sócio-culturais que possam condicionar o sucesso educativo das crianças, objectivando-se, também, para a despistagem de problemas desenvolvimentais e para a introdução precoce de medidas de intervenção capazes de corresponder às necessidades específicas da criança.

De acordo com a Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, a educação pré-escolar deve *contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem e deve ainda proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança*.

Como referem Dahlberg *et al.* (2003: 87) as instituições de educação de infância são socialmente construídas, ou seja, *são o que nós, “como uma comunidade de agentes humanos”, fazemos delas*. Neste sentido, os referidos autores encontram várias perspectivas que caracterizam as instituições dedicadas à primeira infância, podendo o estabelecimento de educação pré-escolar assumir-se como *produtor de resultados, lar substituto, negócio e Fórum na Sociedade Civil*.

A instituição como *produtora de resultados* baseia-se numa perspectiva modernista, direccionada para a reprodução dos valores culturais dominantes e para a preparação das crianças para o ensino obrigatório. Entende-se a instituição educativa como meio de intervenção nas comunidades menos favorecidas económica e culturalmente, procurando-se, através da educação, o controlo e a coesão social.

Os resultados esperados são pré-estabelecidos e normalizados, embora a criança possa ter algum poder de escolha relativamente às estratégias para os alcançar. A produção eficaz de resultados educativos promove assim o carácter técnico da instituição.

A instituição como um *lar substituto* assenta na existência de relações próximas e seguras entre o educador e a criança para que esta não sofra com a ausência da mãe. É valorizado o *vínculo pedagógico* (Singer, 1993) à semelhança da díade *mãe-filho*, procurando as instituições assumir-se, na medida do possível, como lares substitutos, empenhando-se na criação de condições que garantam cuidados semelhantes ao que a criança encontra em casa.

A instituição não é encarada do ponto de vista técnico, mas sim como um segundo lar.

A instituição como um *negócio* integra a ideia de produção de um serviço que deve ser comercializado, ou seja, vendido num mercado competitivo. Assim, investe-se na produção de resultados que possam agradar ao cliente, ou seja, aos pais e, nalguns casos, entidades empregadoras ou serviços públicos.

Os resultados podem centrar-se na valorização e no reconhecimento de múltiplos aspectos, destacando-se o desenvolvimento da criança, as competências para a entrada na escola básica, as condições de bem-estar e de segurança oferecidas pela instituição e a qualidade das interações entre crianças e entre estas e os adultos. Através de dinâmicas de gestão empresarial, a instituição esforça-se não só por corresponder aos padrões de desempenho preconizados mas também por gerir eficazmente os seus recursos de modo a garantir algum ganho.

De acordo com Dahlberg *et al.* (2003: 96), as instituições educativas tendem a perder a sua *relação ideológica próxima do Estado* para assumirem uma *organização mais burocrática, relativamente autónoma e orientada para o consumidor*. A ideia de instituição associada ao Estado, ao serviço do bem comum e do desenvolvimento da cultura nacional, é substituída pela ideia de instituição como recurso disponível no mercado.

A instituição como um *Fórum na Sociedade Civil* é entendida como um centro educativo, onde crianças e adultos desenvolvem projectos relevantes do ponto de vista social, cultural, político e económico. Procura-se criar uma dinâmica de aprendizagem, onde as pessoas desenvolvem a *cidadania activa*.

A expressão *fórum na sociedade civil* é entendida como um “*locus*” de *participação e diálogo*, onde se debatem questões de interesse comum, sendo as instituições entendidas como espaços de acção interventora e democrática na sociedade. Admitindo que a pedagogia e os relacionamentos éticos têm por base o encontro humano, considera-se que as instituições educativas devem assumir-se como o local privilegiado desse encontro, facilitando a co-construção de conhecimento e de identidade.

3. Modelos Curriculares de educação pré-escolar em Portugal

A qualidade da educação pré-escolar depende em grande parte dos modelos curriculares que sustentam as práticas educativas.

De acordo com Bairrão e Vasconcelos (1997: 15), um modelo curricular aplicado à educação de infância pode ser definido como *um conjunto de teorias e conceitos que estão*

na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem em crianças em idade pré-escolar.

Spodek e Brown (2002: 194), baseados em Biber (1984), Schubert (1986) e Spodek (1973), referem que um modelo se consubstancia num conjunto de elementos que comportam: (i) teorias do desenvolvimento e da aprendizagem; (ii) concepções sobre a organização do ambiente educativo (recursos e oportunidades educativas); e (iii) convicções sobre o que devem as crianças saber, ou seja, sobre os resultados educativos que se ambicionam.

De acordo com Lopes da Silva (1989: 6), um modelo educativo é uma *construção teórica que representa uma determinada prática*. Esta mesma autora acrescenta que *qualquer prática pedagógica tem um modelo subjacente*, e que cada educador tem o “seu” modelo, *embora possa muitas vezes não ter dele uma consciência muito clara*.

A grande maioria dos profissionais de educação de infância em Portugal tem adoptado modelos ecléticos de educação, valorizando contudo nos últimos anos o trabalho de projecto. Para Bairrão e Vasconcelos (1997: 16) alguns modelos marcam o contexto pré-escolar nacional, destacando-se o modelo dos Jardins-escola João de Deus, o modelo do Movimento da Escola Moderna, o modelo High/Scope ou de Orientação Cognitivista e a abordagem metodológica denominada Trabalho de Projecto. Estes mesmos autores consideram contudo que *estes programas pré-escolares apenas são praticados numa percentagem muito baixa*.

O modelo dos Jardins de Infância João de Deus, elaborado pelo poeta e pedagogo português João de Deus (1830-1896), propunha-se reduzir o analfabetismo que grassava em Portugal no último quartel do século XIX. Inspirava-se nos ideais republicanos e tinha como pressupostos os trabalhos de Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952).

O seu principal recurso pedagógico, a *Cartilha Maternal* (1876), objectivava-se para a iniciação à leitura e à escrita, utilizando como estratégia a decomposição das palavras silabicamente, através da impressão a preto e cinzento, garantindo assim unidade gráfica e sonora.

O método João de Deus segue um caminho completamente original, ao apresentar as dificuldades da língua de forma gradativa, numa progressão pedagógica que constitui um verdadeiro estudo linguístico. Desde a primeira lição, a criança é estimulada a ser *analista da linguagem*, descobrindo que a posição das letras na palavra determina o seu valor sonoro.

A aprendizagem da leitura e da escrita na fase pré-escolar marcam a diferença do modelo João de Deus.

Ao educador compete ajudar as crianças a perceberem a noção de fonema e a sequência de sons que cada palavra envolve, realizando para tal exercícios lúdicos de estimulação e de descoberta. A estratégia de ensino da leitura passa primeiramente pela visualização das letras e produção dos sons correspondentes, para de seguida se proceder à leitura de palavras e à pronúncia destas como unidades globais com significado próprio.

O modelo de ensino João de Deus inspirou a criação, nas primeiras décadas do século XX, de um sistema de escolas em Portugal (Escolas Móveis e Jardins/Escola João de Deus), em grande parte dinamizados por João de Deus Ramos (1878-1953). Os traços fundamentais destas instituições eram os que ainda hoje as sustentam: (a) a intenção social, ou seja, a preocupação pelo desenvolvimento das classes menos desfavorecidas; (b) o culto pelos valores nacionais; e (c) a expressão gráfico-pictórica e verbal. Pretendia-se desenvolver a ligação da criança ao meio, considerando-se que a aprendizagem deve ser feita pelo raciocínio e não por aquisições de noções verbalizantes.

A Cartilha Maternal, apesar de ser aplicada há várias gerações, continua ainda hoje a ser utilizada como metodologia de iniciação à leitura e à escrita em várias escolas nacionais.

O modelo *High/Scope* ou Currículo de Orientação Cognitivista teve a sua origem na década de sessenta do século XX, com o desenvolvimento do *Ypsilanti Perry Preschool Project*. Destinava-se a promover o sucesso educativo de crianças provenientes de meios desfavorecidos e a diminuir a longo prazo a delinquência juvenil do estado de Michigan (USA). Este currículo, de orientação claramente cognitivista, alargou o seu âmbito de acção a partir de 1970, passando a ser aplicado a outros grupos de crianças independentemente da sua origem social ou capacidades.

Os principais responsáveis pela construção do Currículo de Orientação Cognitivista constataram que a educação pré-escolar estava predominantemente centrada na dinâmica de grupo e no desenvolvimento físico, social e afectivo. O desenvolvimento cognitivo era de certa forma menosprezado, facto que tinha naturalmente repercussões negativas no sucesso escolar dos alunos.

Este modelo, assente nas teorias do desenvolvimento infantil de Piaget, caracteriza-se por apoiar a iniciativa da criança e a aprendizagem activa, dando especial importância às experiências de aprendizagem, à solução dos problemas e à tomada de decisões. Neste sentido preconiza-se que as rotinas diárias sejam organizadas em conjunto com as crianças, de acordo com a sequência planeamento-trabalho-avaliação.

A introdução do modelo *High/Scope* valorizou significativamente a aprendizagem activa e a criança enquanto *construtora* de conhecimento, admitindo-se que a aprendizagem *é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas “passada” ou “transmitida”* (Hohmann *et al.* 1979: 174). Assim a iniciação das experiências de aprendizagem passa a ser assumida pelas crianças e pelo educador e não apenas por este último, e o currículo estrutura-se em torno de experiências-chave basicamente orientadas para os seguintes aspectos: (a) aprendizagem activa; (b) linguagem; (c) experimentação e representação; (d) classificação; (e) seriação; (f) numeração; (g) relações espaciais; e (h) tempo.

O modelo da Escola Moderna – MEM – absorveu a prática pedagógica portuguesa desenvolvida na última metade do século XX, indo buscar as suas raízes aos pressupostos educativos de Freinet. A sua expansão deveu-se em grande parte à partilha de testemunhos

de práticas entre os docentes e à revista Escola Moderna, que teve grande divulgação a partir de 1974.

De acordo com Niza (1992), o MEM apresenta três finalidades educativas distintas: (1) a *iniciação às práticas democráticas*; (2) a *re-instituição dos valores e das significações sociais*; e (3) a *re-construção cooperada da Cultura*. Estas finalidades determinam sete princípios estruturantes, entre os quais se destacam: (a) a actividade escolar, enquanto contrato social e educativo; (b) a prática democrática de planeamento, organização, avaliação e regulação social da vida escolar; (c) os processos de trabalho escolar reprodutores de processos sociais autênticos; (d) a informação partilhada através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções; (e) os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de saberes dos seus projectos.

De acordo com González (2002: 223), este movimento pode ser caracterizado *como uma estrutura pedagógica e cultural* assente em valores democráticos onde o recurso à autocrítica e à reflexão garantem a flexibilidade e a abertura necessárias para responder aos *desafios do mundo dos nossos dias*.

O MEM orienta a sua actividade em dois sentidos distintos inter-relacionados: a formação dos profissionais de educação e o desenvolvimento de práticas educativas coerentes com os princípios do movimento. Enquanto as práticas servem de suporte à teorização e ao processo formativo dos educadores/professores, a *autoformação cooperada* favorece o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes.

De acordo com González (2002: 42), *as práticas de autoformação cooperada no contexto do grupo centram-se na reflexão sobre as próprias práticas, na partilha de experiências e de matérias com colegas. A formação centra-se no trabalho do formando e na construção dos saberes profissionais que cada um realiza em interacção com os seus pares*.

De acordo com o MEM o processo educativo pressupõe a formação de grupos heterogéneos, a existência de um clima de *livre expressão* e o reconhecimento do valor da *interrogação* como forma de exploração e de apropriação de saberes por parte das crianças. Os valores democráticos que sustentam o movimento determinam a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica e de cooperação entre alunos, as quais se objectivam para uma adequada integração educativa dos alunos e para o progresso de cada um deles na construção de saberes.

A abordagem ao trabalho de projecto teve a sua origem nos trabalhos de Kilpatrick (1871-1965) e desenvolveu-se de forma particular nos Estados Unidos da América. De acordo com Leite *et al.* (1989: 140), este modelo pode definir-se como uma *metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes (...) envolvendo trabalho de pesquisa no terreno e tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social*.

A abordagem ao Trabalho por Projecto, enquanto metodologia centrada na resolução de problemas, inicia as crianças nos princípios do método científico.

De acordo com Vasconcelos (1998: 132), a pedagogia de projecto, *para além de uma metodologia de trabalho, é uma atitude, a espinal medula que perpassa toda a nossa existência*. Trata-se de uma *atitude sistematicamente questionante face ao saber*, que envolve na prática as seguintes fases: (1) definição do problema; (2) planificação e lançamento do trabalho; (3) execução; e, (4) avaliação e divulgação.

Embora esta concepção de trabalho de projecto esteja mais próxima de uma perspectiva construtivista, pode também ser utilizada noutras abordagens metodológicas. Apesar da valorização do trabalho de projecto pelos docentes, este não deve ser interpretado como um modelo, dado que pode ser integrado em diversos modelos. O MEM pelos princípios que defende também utiliza o trabalho de projecto como meio de corresponder aos interesses das crianças e de resolver problemas.

A ideia que o trabalho de projecto é um modelo tem sido, desde há algum tempo, uma fonte de ambiguidade na análise das práticas da educação pré-escolar.

De acordo com esta metodologia, a criança é encarada como sujeito capaz de gerir a sua própria aprendizagem, ou seja, com capacidade para fazer escolhas relativamente ao trabalho a realizar, momento e local para o concretizar bem como aos colegas a envolver. Ao educador compete apoiar e orientar as descobertas da criança, numa postura de receptividade aos seus interesses e necessidades, sendo, de acordo com Vasconcelos (1998: 145) *o erro, a incerteza e a dúvida criadora* aceites e valorizados. O educador estimula o conflito cognitivo e garante a autonomia e a confiança necessárias à concretização de aprendizagens significativas para a criança.

Siberman (1970), citado por Katz e Chard (1997: 17), refere que a aprendizagem neste modelo *tem maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno e não naquilo que interessa ao professor*, acrescentando que *sugerir que a aprendizagem tem origem no interesse da criança não é o mesmo que propor uma abdicação da autoridade do adulto, é apenas uma mudança na forma como esta é exercida*.

A propósito do valor da informalidade no ambiente de aprendizagem, Katz e Chard (1997: 97) consideram que *embora o trabalho de projecto seja informal, difere da brincadeira espontânea porque as actividades são mais intencionais e o professor tem um papel importante na orientação e facilitação do trabalho a realizar*. Estes autores identificam na abordagem ao trabalho por projecto as seguintes dimensões de aprendizagem (1997: 41-90): (a) *conhecimentos*; (b) *capacidades*; (c) *predisposições*; e (d) *sentimentos*.

Os *conhecimentos* englobam todo o conjunto de ideias, conceitos, significados ou saberes que a criança aprende ao inter-relacionar-se com as outras crianças e com os adultos e ao explorar o mundo que a rodeia. As *capacidades* podem ser sociais e comunicativas, quando a criança aprende a estar em grupo, a negociar e a comunicar com os outros respeitando

valores democráticos e de cooperação, e académicas se relacionadas com aprendizagens básicas nos domínios da leitura, da escrita e da matemática.

As *predisposições* estão associadas a hábitos ou reacções a determinadas situações ou acontecimentos que a criança vai desenvolvendo, que se podem traduzir na predisposição para questionar, manifestar curiosidade, enfrentar situações novas e ser persistente na resolução de problemas. O desenvolvimento de *sentimentos* está relacionado com os estados emocionais da criança que produzem atitudes variadas, destacando-se a auto-valorização e a confiança em si.

De acordo com Katz e Chart (1997: 268), a abordagem ao trabalho de projecto *dá aos professores a oportunidade de tomar em consideração tanto o desenvolvimento social como o intelectual.*

Na Região Autónoma dos Açores, a prática pedagógica dos educadores reflecte vários modelos, predominando contudo os princípios do trabalho por projecto. Apenas um pequeno número de profissionais segue um referencial teórico, orientando-se pelo modelo *High/Scope* e, mais recentemente, pelo Movimento da Escola Moderna, divulgado em grande parte por González (2002). O modelo dos Jardins-escola João de Deus não apresenta grande expressividade.

A ausência de um referencial teórico que fundamente a intervenção educativa condiciona naturalmente o desenvolvimento de uma acção reflectida e pró-activa sobre as práticas. Parte-se do princípio que cada educador deve procurar *o seu modelo*, explicitando melhor os seus objectivos e tentando encontrar novas formas de organizar o espaço, o tempo e o grupo, de modo que as actividades correspondam às suas intenções, conforme preconiza Lopes da Silva (1989: 7).

4. A educação pré-escolar no Sistema Educativo da Região Autónoma dos Açores

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), o ensino pré-escolar é entendido como *a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação.* Procura-se assim favorecer *a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*

Este princípio reconhece a importância da criança ter oportunidade de beneficiar de experiências de vida que, de alguma forma, possam ajudar na construção do seu percurso formativo enquanto pessoa e aluno. A família e a escola são encaradas como responsáveis directas pelo desenvolvimento da criança, tendo de conjugar esforços e delinear estratégias que assegurem a qualidade educativa no presente e no futuro.

A educação pré-escolar em Portugal é facultativa, destinando-se a crianças entre os três e os seis anos de idade, ou seja, até ao início da escolaridade obrigatória.

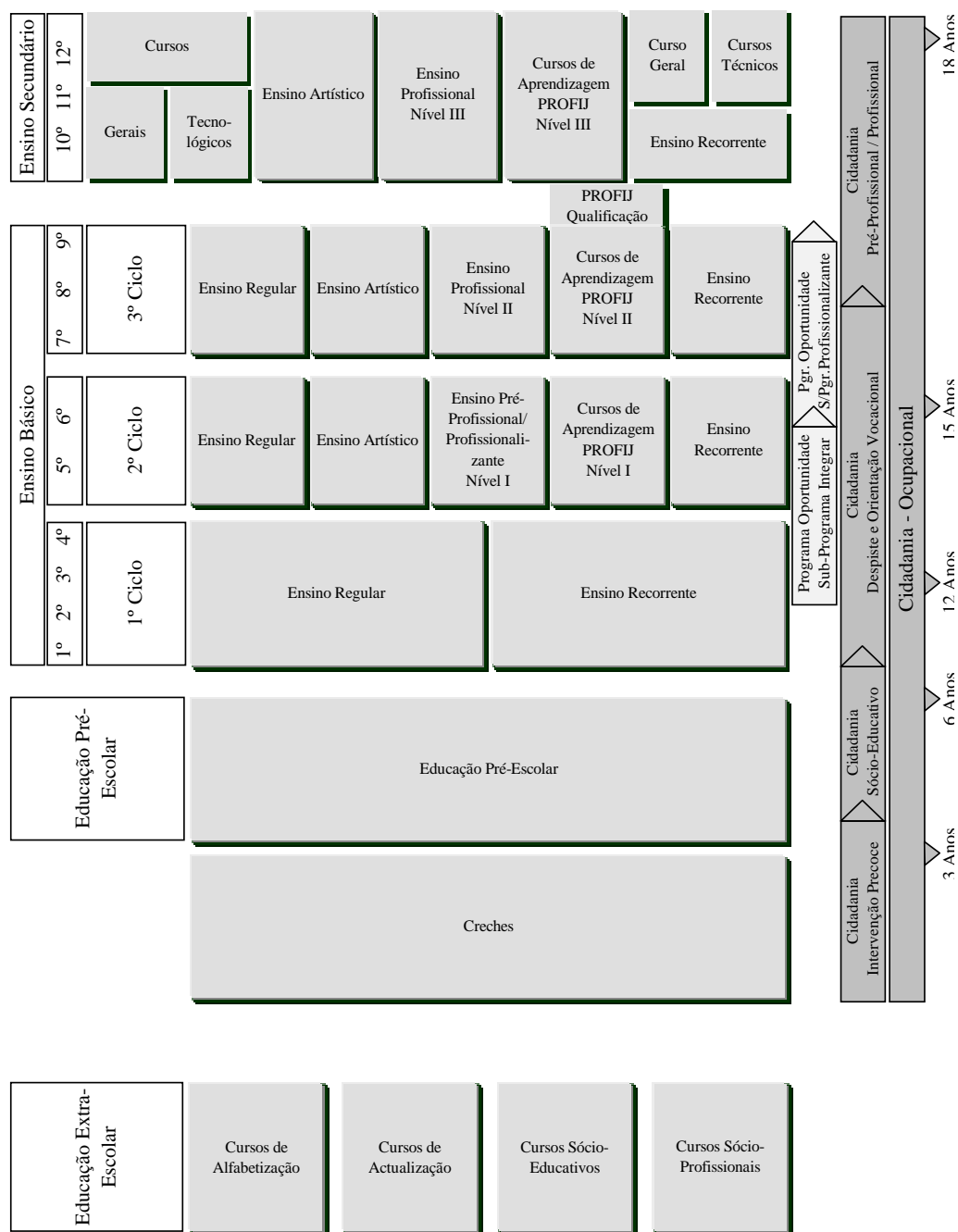


Figura 3.1 - Organograma do sistema educativo da Região Autónoma dos Açores (2006)

A rede nacional de educação pré-escolar envolve instituições públicas e privadas de solidariedade social, tuteladas pedagogicamente pelo Ministério da Educação.

A rede pública de Jardins de Infância tem vindo a ser alargada nos últimos anos, verificando-se, na Região Autónoma dos Açores, uma taxa de escolarização de 100% para as crianças de cinco anos de idade. Segundo dados estatísticos da SREC dos Açores, no ano 2005/2006 verificou-se uma taxa de escolarização de 49,7% e de 82,2% para as crianças de três e quatro anos de idade respectivamente.

Na Figura 3.1 apresenta-se o organograma que enquadra a educação pré-escolar no sistema educativo da Região Autónoma dos Açores

5. Orientações Curriculares para a educação pré-escolar em Portugal

A publicação do Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 4 de Agosto - *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* – veio criar um importante quadro de referência para a Educação de Infância, integrando-se um conjunto de princípios e orientações que facilitam a tomada de decisões por parte do educador, contribuindo, de forma consistente e fundamentada, para a melhoria da qualidade educativa.

5.1 Orientações curriculares, da preparação ao impacto global: um percurso participado na busca da qualidade

Em Portugal não existe um currículo em forma de programa para a educação pré-escolar. A opção seguida centrou-se num referencial orientador da intervenção educativa dos profissionais de educação de infância, consubstanciado no Despacho n.º 5220/97 (2ª série), de 4 de Agosto.

De acordo com Lopes da Silva (1997: 38), a elaboração deste documento legislativo partiu do princípio que *a noção de orientações curriculares se distingue da de programa, por não ter um carácter prescritivo, e se diferencia da de currículo por se tratar de um enquadramento mais vasto e abrangente, admitindo a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.*

Os conteúdos das orientações curriculares para a educação de infância estão organizados numa lógica de encadeamento de ideias, onde, sob a simplicidade do discurso, se esconde a profundidade da mensagem.

O documento estrutura-se em duas partes distintas: uma primeira que versa princípios gerais e enunciados, uma segunda respeitante à intervenção educativa.

Na primeira parte abordam-se os *princípios gerais e objectivos pedagógicos* enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, expõem-se os *fundamentos e a organização das orientações curriculares* e são definidas *orientações gerais para o educador*. Na segunda

parte o enfoque vai para a *organização do ambiente educativo, áreas de conteúdo, continuidade educativa e intencionalidade educativa*.

Os principais *fundamentos* que servem de base para as orientações curriculares foram:

- *A interligação entre desenvolvimento e aprendizagem;*
- *O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo;*
- *A construção articulada do saber;*
- *A exigência de resposta a todas as crianças.*

As *orientações globais para o educador* assentam na observação, no planeamento, na acção, na avaliação, na comunicação e na articulação com o 1º ciclo.

A *organização do ambiente educativo*, enquanto *suporte do trabalho curricular do educador* e da sua intencionalidade, assenta numa *perspectiva sistémica e ecológica*. O ambiente educativo envolve: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do meio institucional; e a relação com os pais e outros parceiros educativos.

Às *áreas de conteúdo*, enquanto *formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças*, envolvem a *Área de Formação Pessoal e Social*; a *Área do Conhecimento do Mundo* e a *Área de Expressão e Comunicação*. Esta última área integra domínios como: (a) *expressões* (motora, dramática, plástica e musical); (b) *linguagem oral e abordagem à escrita*; e (c) *matemática*.

A *continuidade educativa*, enquanto processo que parte dos conhecimentos e das competências das crianças, procura criar condições favoráveis ao sucesso das aprendizagens na escolaridade obrigatória e ao longo da vida.

A *intencionalidade educativa*, enquanto processo reflexivo, é ponto de partida e de chegada do educador, na medida em que suporta a acção, avalia e regula os efeitos. A intencionalidade educativa assume-se como essencial ao desempenho profissional do educador e contribui para a qualidade da intervenção educativa.

Na elaboração das orientações curriculares participaram o Núcleo de Educação Pré-escolar do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação e o Instituto de Inovação Educacional, tendo também colaborado os Serviços Regionais do Ministério da Educação e a Inspeção Geral do Ensino. O documento foi objecto de análise por parte de várias entidades, nomeadamente por Escolas Superiores de Educação, Universidades a ministrar cursos de formação inicial para educadores, Serviços Centrais do Ministério da Solidariedade e Segurança Social e ainda um número muito significativo de educadores de todo o país.

O processo participado de elaboração das Orientações Curriculares objectivou-se para a produção de um documento contextualizado, que espelhasse não só as práticas

desenvolvidas, mas, simultaneamente, que estivesse em consonância com o contexto educativo português.

A contextualização e adequação parecem ter sido requisitos essenciais para a uma eficaz apropriação pelos educadores de infância deste documento, e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade educativa deste nível de ensino.

Lopes da Silva (1997: 41), enquanto coordenadora do trabalho, refere que na elaboração do documento *o grupo procurou tirar proveito do que considerava como mais positivo na tradição cultural e pedagógica da educação pré-escolar portuguesa, tentando simultaneamente incluir aspectos que poderiam contribuir para uma maior qualidade.*

No sentido de criar mecanismos de apoio ao trabalho dos educadores, publicaram-se textos, nomeadamente a *Legislação* (1997) e a *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar* (1998). Partiu-se do princípio que as orientações curriculares poderão contribuir para a melhoria da qualidade da educação pré-escolar, desde que corresponda às necessidades efectivas de apoio à intervenção educativa e a uma sistematização e fundamentação teórica das práticas (Lopes da Silva, 1997: 51).

Algum tempo após a publicação das orientações curriculares, foi desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional um balanço do seu impacto, tendo-se realizado um inquérito a uma amostra aleatória de educadores de infância a exercer funções em instituições das redes públicas e privadas. Essa recolha de informações visou os seguintes aspectos (Lopes da Silva, 2005: 109-110): (a) conhecer a eficácia da divulgação; (b) analisar a percepção da sua utilidade; (c) avaliar o contributo formativo prestado e as suas possibilidades de melhoria; e (d) fazer um levantamento de propostas de melhoria para o documento.

De acordo com Lopes da Silva (2005: 109-131), as principais conclusões deste trabalho foram as seguintes:

- (a) A maior parte dos educadores considera o documento útil para a sua prática educativa, admitindo recorrer à sua consulta regularmente;
- (b) A maioria considerou ser o documento positivo em termos de apoio formativo, existindo todavia alguma divergência quanto à valorização das diversas vertentes das orientações curriculares;
- (c) Os principais temas de formação mais pertinentes a aprofundar foram a elaboração de projectos pedagógicos, o planeamento e avaliação das aprendizagens, a participação no Projecto Educativo de Estabelecimento e a articulação das várias áreas de conteúdo;
- (d) As principais sugestões de melhoria a introduzir apontavam para: (i) a inclusão de ideias ou exemplos para actividades práticas; (ii) a organização por áreas de desenvolvimento; (iii) a explicitação das competências essenciais que as crianças deveriam possuir ao transitar para o 1º ciclo do ensino básico; (iv) a apresentação do documento de forma mais esquemática; e (v) a necessidade de haver uma indicação clara do que compete em cada idade às crianças aprenderem.

No que se refere a estas últimas sugestões, Lopes da Silva (2005: 111-120) aponta algumas incongruências nos resultados quando se cruzam respostas, nomeadamente no que concerne à estrutura organizativa das orientações curriculares. Efectivamente, de acordo com esta autora, a abordagem proposta não é compatível com a valorização manifestada pelos educadores relativamente à introdução de uma organização por áreas de conteúdo *versus* áreas de desenvolvimento, inconsistência que provavelmente se deve ao facto de alguns educadores estarem influenciados em termos de formação por determinadas correntes de psicologia do desenvolvimento, o que dificulta o entendimento de um dos fundamentos base das orientações curriculares - a indissociação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Interessa ainda salientar o facto de ter havido uma desvalorização da organização do ambiente educativo, domínio tradicionalmente defendido pelos docentes, em detrimento do interesse e da apreciação pelas áreas de conteúdo, entendidas como uma novidade.

A sugestão de apresentação do documento de forma esquemática reflectiu alguma necessidade de exploração e de debate sobre o conteúdo do documento.

A ênfase dada à necessidade de haver uma indicação clara do que compete em cada idade às crianças aprenderem revelou um grande interesse pela avaliação e pela existência de referenciais que permitam situar as aprendizagens das crianças. A este propósito, Lopes da Silva (2005: 126) relembra que um dos fundamentos das orientações curriculares e da educação básica consiste no *reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo*, o que significa partir dos conhecimentos da criança e intervir de acordo com Vygotsky, na *zona de desenvolvimento próximo*.

Uma das questões postas no inquérito prendia-se com a hipótese das *Orientações Curriculares assumirem a forma de programa*, tendo as respostas denunciado uma divisão de opiniões. De acordo com Lopes da Silva (2005: 127), as respostas desfavoráveis denotam algum receio da introdução de uma perspectiva de escolarização na educação pré-escolar, enquanto as favoráveis se devem provavelmente às seguintes hipóteses: (a) associação por parte dos educadores a um certo reconhecimento social; (b) busca de indicações precisas para a sua acção; (c) necessidade de um referencial de avaliação para as crianças.

De acordo com os resultados obtidos, as Orientações Curriculares, para além de darem *uma maior visibilidade à educação pré-escolar, permitiram uma linguagem comum entre educadores e uma melhor fundamentação da prática*, ajudando a sistematizar o que já se fazia e criando a necessidade de aprofundar conhecimentos (Lopes da Silva, 2005: 118). Persiste contudo entre os profissionais alguma *dificuldade em aceitar a relação indissociável entre desenvolvimento e aprendizagem, dividindo-se entre os que vêem como finalidade da educação pré-escolar a estimulação do desenvolvimento e os que pensam que esta tem como objectivo promover a aprendizagem das crianças* (*Ibidem*: 127). Esta mesma autora considera que seria interessante analisar o verdadeiro sentido atribuído pelos educadores ao termo *aprendizagem*, dado que pode verificar-se alguma associação deste

com a ideia de escolarização e, deste facto, decorrem algumas incoerências entre as respostas ao questionário.

5.2 Orientações curriculares na Região Autónoma dos Açores

As orientações curriculares da educação pré-escolar, consignadas no Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto, foram amplamente discutidas pelos educadores nos Açores, tendo a sua aplicação sido *globalmente positiva*. Estes factos levaram à adaptação deste documento à Região Autónoma dos Açores, através Portaria nº 1/2002, de 3 de Janeiro (*Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar - Desenvolvimento curricular em coordenação com o ensino básico/melhoria da qualidade das aprendizagens/fundamentação das opções educativas*).

As alterações verificadas incidiram sobretudo em aspectos formais, havendo também a introdução de novos pontos.

Ao nível da forma, o documento assumiu uma estrutura esquemática, verificando-se a omissão de partes do texto e a introdução de novos pontos.

As principais omissões prendem-se com o desaparecimento da fundamentação referente a cada uma das áreas de conteúdo e respectivos domínios, levando a que, para um entendimento mais profundo dos conteúdos, se tenha necessariamente que recorrer ao Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto.

Os aspectos introduzidos relacionam-se sobretudo com a indicação dos elementos a constar no projecto curricular elaborado pelo educador em cada ano lectivo.

A noção de *orientação curricular* aparece neste documento associada à ideia de *aquisições básicas* e de *avaliação*. A expressão *aquisições básicas* não está devidamente clarificada, tendo um significado dúbio: Tratar-se-á da necessidade de explicitar as competências específicas a adquirir pelas crianças em cada idade? Referir-se-á à clarificação das competências gerais a desenvolver ao longo da frequência no Jardim de Infância? Procurar-se-á identificar as aquisições básicas a apresentar pelas crianças aquando da transição para o 1º ciclo? Tratar-se-á da criação de mecanismos indutores de práticas sistemáticas de observação, registo, planeamento e avaliação das aprendizagens?

As modificações verificadas parecem revelar alguma intenção de aproximar o ensino pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico e ainda um esforço de melhoria da qualidade da oferta educativa, bem como a procura de um suporte para as decisões metodológicas ou práticas educativas de cada educador, conforme se pode depreender do subtítulo introduzido.

Esta Portaria, ao aprovar as orientações curriculares na Região Autónoma dos Açores, pretende, simultaneamente, reunir alguma legislação que se encontrava dispersa noutros diplomas. Assim, relembra a todos os educadores que integram a rede regional, incluindo os que exercem funções nas instituições particulares de solidariedade social, que devem

proceder à avaliação contínua do desenvolvimento da criança e das aprendizagens concretizadas, registando as suas observações em suporte documental adequado, acrescentando que deve ser disponibilizada aos encarregados de educação uma síntese das observações efectuadas no mínimo uma vez por semestre.

No que concerne aos educadores que trabalham na rede pública, a comunicação das informações aos encarregados de educação deve coincidir com o período de avaliação do 1º ciclo do Ensino Básico. Os registos reunidos ao longo da frequência da criança na educação pré-escolar devem integrar o processo individual do aluno, que deve acompanhá-lo aquando da sua transição para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Ao imprimir obrigatoriedade na produção do projecto curricular e na avaliação das crianças, esta Portaria, para além de revelar uma clara intenção reguladora do estado, mostra a preocupação deste com o sucesso educativo.

6. Normativos legais com implicações na educação pré-escolar da Região Autónoma dos Açores

O enquadramento legislativo relacionado com a avaliação das instituições de educação pré-escolar na Região Autónoma dos Açores é feito a partir de vários diplomas publicados desde 1986. De seguida destacam-se os mais significativos por ordem cronológica de publicação.

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

No artº 49º considera-se que *o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.* No artº 52º desse mesmo diploma, prevê-se a criação de *estruturas de apoio* para a avaliação do sistema.

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro

Este diploma define o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Na alínea c) do artigo 5º refere-se que incumbe ao Estado *definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos organizativos, pedagógicos e técnicos, e assegurar o seu efectivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, da avaliação e da fiscalização.* Na alínea f) do artº 8º considera-se que compete ao Estado *definir regras de avaliação da qualidade dos serviços.*

Decreto Legislativo Regional nº 14/98/A, de 4 de Agosto

Este decreto define o regime de organização e financiamento da educação pré-escolar na Região Autónoma dos Açores. No ponto 1 do artº 14º identificam-se os seguintes critérios de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar:

- (a) *A eficácia das respostas educativas e sócioeducativas de apoio ao desenvolvimento equilibrado da criança;*
- (b) *A qualidade pedagógica do funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, designadamente no domínio do desenvolvimento das orientações curriculares;*
- (c) *A qualidade técnica das infra-estruturas, dos espaços educativos e sócioeducativos, dos equipamentos e dos serviços prestados às crianças pelo estabelecimento de educação pré-escolar.*

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto

No anexo nº 1 deste Decreto-Lei define-se o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Na alínea e) do ponto 3, na parte respeitante à Concepção e Desenvolvimento do Currículo, está expresso que o educador *avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.*

Decreto Regulamentar Regional nº 17/2001/A, de 29 de Novembro

Este diploma aprova o Estatuto dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar. Nas alíneas f) e g) do ponto 3 do artº 36º, referente às competências do Conselho Pedagógico, salienta-se que este órgão deve *apresentar e apreciar os interesses dos pais e encarregados de educação e dar parecer sobre a organização funcional do estabelecimento.*

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro

Esta lei aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto Legislativo Regional nº 29/2005/A, de 6 de Dezembro

Este decreto, com base na Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, *fixa o Regime jurídico da avaliação do sistema educativo regional e de cada uma das unidades orgânicas que o compõem (...), designado por sistema de avaliação (artº 1º).*

Estes diplomas, de acordo com a sua ordem de publicação dão uma relevância à avaliação progressivamente imprimindo mais relevância e especificação à avaliação. Nos primeiros - Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - reconhece-se o papel do Estado como regulador do sistema educativo, procurando-se criar dispositivos legais conducentes à avaliação, e, gradativamente, implicando as próprias instituições neste processo (Decreto Legislativo Regional nº 14/98/A, de 4 de Agosto). Trata-se, depois, de exigir ao próprio educador e ao conselho pedagógico que assumam responsabilidades na avaliação (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto e Decreto Regulamentar Regional nº 17/2001/A, de 29 de Novembro respectivamente).

Apesar de a legislação prever a necessidade de ser criada uma dinâmica avaliativa nas instituições escolares, apenas 16 anos depois da publicação da Lei de Bases do Sistema

Educativo é que tal propósito foi consolidado com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro. Este diploma, apesar de não ter merecido grande debate público nem polémica, suscitou, contudo, mais tarde, algumas críticas manifestadas por especialistas na área da avaliação e pelo Conselho Nacional da Educação.

De acordo Alaíz *et al.* (2003: 58), esta última Lei poderá produzir, a médio prazo, *uma alteração significativa na atenção que as escolas portuguesas prestam à auto-avaliação*, embora alguns dos seus aspectos possam ser questionados. Efectivamente, estes autores consideram não estarem devidamente clarificados aspectos como: (a) o que se entende por conformidade a *padrões de qualidade devidamente certificados* (artº 7º); (b) qual o papel da avaliação externa no processo auto-avaliativo das instituições educativas; e (c) em que medida a determinação de normas avaliativas condiciona a auto-avaliação da escola e conduz à uniformização de um modelo auto-avaliativo.

De acordo com CNE (2005), a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro contém alguns aspectos incoerentes entre as quais se salientam:

- (a) A falta de concordância entre o título dado - *Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior* - e o seu âmbito de aplicação, que se limita *aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária* (artº 2º), excluindo as instâncias da administração educativa e as decisões políticas;
- (b) A falta de relação entre o sistema de avaliação (artº 3º) e a autonomia das escolas, como condição e objectivo;
- (c) A ausência de indicações, no que respeita à concepção de avaliação e sobre os efeitos desta, ou seja, não se especificar que acções se prevêm a seguir à avaliação e nem se indicar a quem compete *(re)agir* (artº 4º);
- (d) A indefinição quanto ao tipo de apoio que deverá ser fornecido pela administração educativa ao processo de avaliação (artº 6º);
- (e) A ausência de referências à *gestão dos recursos humanos* e ao *tempo escolar* nos parâmetros de avaliação (artº 9º), bem como, a apresentação destes sob a forma de áreas temáticas e não em termos de indicadores como se prevê no artigo;
- (f) Indefinição quanto ao papel da escola na avaliação, enquanto estrutura orgânica do sistema (artº 11º).

A Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro não teve grande impacto nas escolas nacionais. Foi contudo adaptada à Região Autónoma dos Açores, três anos após a sua publicação, através do Decreto Legislativo Regional nº 29/2005/A, de 6 de Dezembro (ver Anexo 1). Ao tornar obrigatória a auto-avaliação, este Decreto respeita os princípios da lei nacional e procede a adaptações ao contexto educativo açoriano, introduzindo novos pontos e especificações com vista a um maior aprofundamento e operacionalização das medidas apresentadas.

No que concerne à introdução de especificações no ponto relativo à certificação da auto-avaliação (artº 7º), foram incluídas informações respeitantes aos trâmites e prazos a respeitar na elaboração e análise do relatório de auto-avaliação.

Este diploma apresenta um guião de auto-avaliação que comporta uma série de indicadores a serem contemplados por todas as unidades orgânicas (artº 8º). Inclui ainda uma subdivisão de temáticas, de acordo com processos e resultados educativos, nos parâmetros de avaliação (art. 10º).

Quanto à interpretação dos resultados da avaliação (artº 11º), o Decreto Legislativo Regional nº 29/2005/A, de 6 de Dezembro indica alguns dos factores de caracterização da comunidade a considerar para a devida contextualização da auto-avaliação e dos seus resultados.

No âmbito do enquadramento jurídico regional, os artºs 13º e o 14º deste diploma definem as competências da Comissão Especializada Permanente do Conselho Coordenador do Sistema Educativo e dos Serviços da Administração Regional Autónoma, respectivamente em substituição do Conselho Nacional de Educação e dos Serviços do Ministério da Educação. Verifica-se ainda uma abordagem à produção de indicadores (artº 18º) por parte da Direcção Regional de Educação. Considera-se que estes devem ser disponibilizados anualmente, de forma a contribuírem para a análise do sistema educativo regional.

Este diploma define ainda a entidade responsável pela disponibilização de indicadores (artº 19º), colmatando uma das críticas referidas pelo CNE (2005).

Este esforço para implementar um sistema de avaliação eficaz é conduzido pelo interesse em *operacionalizar nos Açores uma cultura rigorosa de auto-avaliação nas unidades orgânicas do sistema educativo regional e por outro lado credibilizar o dispositivo de avaliação externa quer no respeito e conhecimento das especificidades da educação na Região quer na proximidade e celeridade exigíveis em tais processos* (Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de Dezembro).

7. Qualidade na educação pré-escolar

As preocupações com a avaliação da qualidade da Educação Pré-Escolar assumiram relevância a partir dos anos 80 do século passado, tendo-se assistido, no final da década de 90, a uma grande expansão da investigação nesta área.

O interesse pelo processo de avaliação da qualidade na educação pré-escolar surgiu pela primeira vez em 1982, com o aparecimento do International Educational Achievement Pre-Primary Project (Crahay, 1996), o qual enquadra a qualidade da Educação Pré-Escolar numa das dimensões da qualidade de vida.

De acordo com Bairrão (1998: 46), a *“qualidade de educação” diz respeito a critérios que têm a ver com o bem-estar físico, material e social das pessoas e também com os aspectos*

de natureza subjectiva, como por exemplo, as representações que as pessoas têm acerca de qualidade, isto é, o modo como as pessoas sentem e pensam a qualidade.

Alguns autores relativizam a qualidade na educação pré-escolar.

Para Moss e Pence (1994: 172) [a qualidade] *é um conceito construído, subjectivo por natureza e baseado em valores, crenças e interesses, considerando que esta (...) está em grande parte no olhar do observador.* Na mesma linha de pensamento, Woodhead (1996: 36) admite que *há muitos critérios potenciais para a qualidade que estão intimamente vinculados às crenças sobre os objectivos e as funções, as quais, por sua vez, estão moldadas pelas perspectivas sobre a infância, pelos padrões culturais e pelos valores pessoais.*

A definição de qualidade é complexa, envolvendo, naturalmente, aspectos subjectivos. Bairrão (1998: 47) refere que, apesar da relatividade deste conceito, existe na Europa e nos Estados Unidos uma ideia consensual que o tende a associar ao nível da educação pré-escolar, às características das pessoas que trabalham com as crianças, ao conteúdo dos programas, às políticas educativas e aos resultados da investigação.

A maioria dos trabalhos de investigação operacionaliza a avaliação da qualidade na educação de infância, utilizando critérios e padrões. De acordo com Katz (1998: 35), *qualquer avaliação requer uma selecção dos critérios e a definição dos padrões que as respostas a esses critérios devem atingir para que se satisfaça um nível considerado de qualidade.* Esta mesma autora define critério como *uma dimensão da experiência concebida para determinar a qualidade dessa experiência* e o padrão como *um nível específico de qualidade aplicável a um determinado critério.*

De acordo com Bairrão (1998: 43-88), os critérios para avaliar o desempenho das instituições educativas são predominantemente estruturais e processuais. Para além destas duas categorias, Dahlberg *et al* (2003: 132) e Woodhead (1996: 40) admitem ainda o critério de resultados.

Para Dahlberg *et al.* (2003: 132) e Woodhead (1996: 40), os critérios estruturais relacionam-se com os recursos e as dimensões organizacionais que caracterizam a instituição educativa, incidindo em aspectos relativamente estáveis como o espaço das salas de aula, o tamanho do grupo, o ratio adulto/criança, a experiência dos profissionais, os horários de trabalho e a planificação do trabalho. Estes mesmos autores consideram que os critérios processuais envolvem tudo o que acontece na instituição e integram as interacções entre pessoas e entre estas e os materiais. Este critério engloba as actividades que as crianças desenvolvem e o desempenho dos funcionários relativamente a aspectos como: (i) a gestão de dimensões como a segurança, a higiene e a saúde; (ii) a organização do espaço e do tempo; (iii) o currículo; (iv) as interacções e a supervisão; (v) o envolvimento das famílias; (vi) a articulação com outras instituições e com o 1º ciclo do ensino básico; (vii) a formação e o desenvolvimento profissional; (viii) a avaliação; e (ix) a monitorização dos profissionais e da instituição.

Os critérios de resultados abordados por Woodhead (1996: 40) envolvem aspectos como: (a) a saúde da criança; (b) as capacidades demonstradas por esta; (c) a sua adaptação à escola; e (d) o rendimento escolar. Dahlberg *et al.* (2003) associam este critério a aspectos desenvolvimentais da criança, que se centram no desempenho escolar e social da criança.

Estes mesmos autores referem ainda poderem realizar-se estudos de resultados objectivados para a análise dos efeitos da instituição na idade adulta e a avaliação do grau de satisfação dos pais em relação à instituição. Os pais são encarados como presumíveis consumidores dos serviços e, como tal, têm interesses e preocupações com a qualidade da oferta educativa da instituição.

Estes três critérios merecem uma atenção diferenciada, dependendo do tipo de abordagem à qualidade institucional. No que concerne às instituições pré-escolares, Dahlberg *et al.* (2003: 132) consideram que *os critérios de resultado, em particular, são avaliados com menos frequência, principalmente porque há dificuldades, financeiras e metodológicas, na colecta e na interpretação de dados sobre o desenvolvimento e o desempenho das crianças, de uma maneira que permita afirmar que estão claramente relacionados ao desempenho das instituições dedicadas à primeira infância.*

No campo da educação de infância, a avaliação de resultados fica condicionada a diversos factores como a passagem da criança por várias instituições educativas e a ausência de práticas avaliativas do seu desenvolvimento à entrada e à saída da instituição de modo a aferir-se o impacto da mesma no desenvolvimento global do aluno.

A maioria das avaliações da qualidade ao nível das instituições de educação pré-escolar evita a análise dos resultados para incidir no aprofundamento dos aspectos estruturais e processuais.

A ECERS – *The Early Childhood Environment Rating Scale* (Harms e Clifford, 1980) constitui um exemplo de um instrumento que permite caracterizar a qualidade ao nível estrutural e processual. Trata-se de uma escala de avaliação do ambiente de contextos pré-escolares formais, estruturada em 37 itens organizados em 7 sub-escalas, que envolvem vertentes como: (i) rotinas e cuidados pessoais; (ii) materiais e mobiliário para as crianças; (iii) experiências de linguagem e raciocínio; (iv) actividades de motricidade grossa e fina; (v) actividades criativas; e (vi) desenvolvimento social e necessidades do adulto.

Esta ferramenta de avaliação está amplamente divulgada nos Estados Unidos e na Europa, tendo sido aplicada em Portugal no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar coordenado por Bairrão (1998).

A *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) publicou em 1987, um documento intitulado *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8* (Bredekamp, 1987), que inclui um conjunto de directrizes, baseadas em exemplos de práticas educativas adequadas e inadequadas, para crianças em idade inferior a oito anos. Estas orientações estão

estruturadas por faixa etária e aplicam-se aos quatro componentes dos programas de educação pré-escolares: currículo, interações adulto/criança, relações Jardim de Infância-família e avaliação do desenvolvimento da criança. Estas adaptam-se a uma grande variedade, de ambientes educativos, dado que versam aspectos consensualmente aceites como práticas adequadas.

Outro conjunto de instrumentos, que engloba escalas e guiões de entrevistas, é constituído pelo projecto *Effective Early Learning* (Pascal e Bertram, 1996). Este é bastante abrangente, uma vez que se propõe colher informações de âmbito estrutural, processual e de resultados. Conforme será referido mais tarde, em Portugal já foram realizadas algumas experiências de aplicação deste programa.

De acordo com Katz (1998: 37) a captação da qualidade num contexto de educação de infância depende da visão de quem directa ou indirectamente experiênciam essas realidades e a sua qualidade (perspectivas múltiplas), a qual pode ser orientada: (a) *de cima para baixo*; (b) *de baixo para cima*; (c) *do exterior para o interior*; (d) *a partir do interior*; e (e) *do exterior ao programa*.

A *Perspectiva orientada de cima para baixo* relaciona-se com a opinião que os profissionais que trabalham na instituição têm sobre aspectos estruturais do ambiente educativo. Esses aspectos são fáceis de observar e quantificar, na medida em que se reportam a informações relacionadas com o *ratio* adulto/criança, os equipamentos, os espaços e as condições de segurança e de higiene.

A *Perspectiva orientada de baixo para cima* procura conhecer o modo como a criança, entende a instituição, nomeadamente se gosta de estar na escola, se as actividades praticadas são interessantes e se é bem aceite por todos, colegas e adultos.

A *Perspectiva orientada do exterior para o interior* aborda do ponto de vista das famílias a qualidade das relações entre estas e a instituição (e.g. se existe respeito e abertura no tratamento com os pais).

A *Perspectiva orientada a partir do interior* centra-se nos profissionais que vivenciam a realidade educativa, englobando todo o tipo de interações desenvolvidas pela instituição, nomeadamente as relações entre educadores, as relações entre estes e os pais e as relações com a entidade que dirige ou tutela a instituição.

A *Perspectiva exterior ao programa* procura captar a qualidade do programa a partir da comunidade e da sociedade em geral. (e.g. saber se a instituição serve os interesses da criança e as necessidades das famílias e averiguar se o investimento da comunidade está a ser eficaz em termos de benefícios para as crianças e para os pais).

Para cada uma destas perspectivas, a instituição pode e deve elaborar uma lista de critérios a avaliar. De acordo com Katz (1998: 37) *as respostas às questões colocadas pelos critérios definidos para cada perspectiva podem ser a base das decisões sobre os tipos de*

modificação a fazer nos serviços oferecidos a cada criança individualmente, ao grupo de crianças inscritas e às suas famílias.

A utilização das perspectivas múltiplas para a avaliação da qualidade de uma instituição pode ser complexa na medida em que se poderão verificar (Katz, 1998: 37): (a) divergências entre perspectivas; (b) indefinições quanto às responsabilidades; (c) imprecisão de critérios e padrões de qualidade; e (d) subjectividade de variáveis.

A *discrepância entre perspectivas* dificulta por vezes a reunião de consensos. O importante é procurar compreender o sentido que é dado por cada uma delas por quem experiêcia a realidade educativa.

As *questões de responsabilização* são complexas uma vez que normalmente existem limites de imputação por parte dos profissionais, ou seja, a presença de condicionalismos externos e incontrolláveis pelos docentes influencia o processo e os resultados educativos, tornando-se assim necessária uma definição consensual sobre os padrões mínimos de qualidade educativa.

Os *critérios e padrões de qualidade* podem ser pouco claros se não houver por parte dos avaliadores uma clarificação do modo como estes serão apreciados, ou seja, de uma definição prévia dos níveis considerados satisfatórios relativamente ao padrão de qualidade.

As *variáveis com diferentes âmbitos de inferências* dificultam a avaliação uma vez que, ao captarem a percepção da satisfação sobre a qualidade educativa, envolvem aspectos relacionados com os sentimentos, por natureza subjectivos. Estes são todavia necessários, merecendo uma análise contextual e prolongada no tempo.

As *perspectivas múltiplas* de Katz (1998) para os contextos de educação de infância podem contribuir para uma abordagem avaliativa integradora e abrangente da qualidade das instituições que se dedicam à educação de infância.

8. Avaliação da qualidade na educação Pré-escolar em Portugal

A preocupação de assegurar a qualidade educativa do ensino Pré-Escolar em Portugal tem sido reforçada nos últimos anos, através da participação em projectos internacionais como o “Preprimary Project” levado a cabo pela Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e no International Childhood Care and Education (I.C.C.E.), que envolveu também a Alemanha, a Áustria, a Espanha e os Estados Unidos da América.

O primeiro projecto englobou um estudo comparativo acerca das crianças antes da escolarização formal, caracterizando-se as respectivas famílias bem como os serviços de educação e cuidados oferecidos. O segundo teve como objectivo estudar a diversidade e a qualidade das experiências das crianças, entre os três e os seis anos, quer no contexto familiar quer no dos Jardins de Infância.

Neste último trabalho analisaram-se aspectos estruturais e processuais.

Os aspectos estruturais procuram estudar as dimensões *espácio-materiais, pessoais e sociais* e de *planificação e actuação* no Jardim Infância, envolvendo, entre outros, o *ratio* adulto/criança, os horários e a planificação de actividades, através da aplicação de QSC - *Questionários de avaliação das características estruturais do Jardim de Infância* - aos directores das instituições, educadores e pessoal auxiliar.

Os aspectos processuais respeitaram as *interacções* entre pessoas e entre estas e os materiais. De acordo com Bairrão (1998: 59), foi aplicada, em Portugal, uma escala da autoria de T. Harms e R. Clifford (1980) - *The Early Childhood Environment Rating Scale* – (ECERS), tendo sido seleccionadas instituições que contemplaram Jardins de Infância oficiais, privados com e sem fins lucrativos do país. Das oitenta e oito escolas analisadas não se detectou nenhuma sem condições mínimas de funcionamento, existindo apenas 3% numa situação de desenvolvimento adequado, ou seja, uma pontuação igual ou superior a 5 valores na escala utilizada.

Uma perspectiva democrática de avaliação é um dos pressupostos do projecto Effective Early Learning (EEL), desenvolvido pelo Worcester College of Higher Education (1993). Neste trabalho, a avaliação da qualidade é encarada como valorativa, envolvendo todos os participantes no processo educativo.

Em Portugal, o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar procurou introduzir e adaptar este projecto à realidade nacional, denominando-o *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP – Despacho Conjunto 186/MSSS/MEPAT/96). Apesar do Departamento de Educação Básica ter dado início a acções de formação junto de profissionais de educação, a total adaptação e implementação do projecto nunca se concretizou. Interessa referir que o projecto visava dois objectivos: avaliar e melhorar a qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças que frequentam diversos contextos educativos em idade pré-escolar e avaliar e comparar de forma rigorosa e sistemática a qualidade da aprendizagem que é oferecida.

No âmbito do projecto *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal* desenvolvido pela Comissão da Educação da OCDE, procedeu-se, entre 1988 e 2000, à análise comparada de informações recolhidas em 12 países, entre os quais Portugal, no sentido de se melhorarem os serviços de educação de infância. No que respeita à realidade nacional, as conclusões deste trabalho reflectem a pertinência de se criar e desenvolver estratégias de avaliação promotoras da qualidade das instituições educativas, apontando para a necessidade de se introduzir um *modelo rigoroso de auto-avaliação, que tenha recebido acordo geral e que, porventura, encoraje os educadores a reflectir melhor sobre o seu trabalho* (Ministério da Educação, 2000: 230). A diversidade de tipos de estabelecimentos é considerada uma mais-valia neste trabalho, uma vez que permite dar resposta às necessidades das famílias, não devendo contudo implicar diferença na qualidade (*Idem*: 231).

Através da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, de acordo com o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Conforme o definido no n.º 2 do artº 2º, o sistema de avaliação aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, cooperativa e solidária. No capítulo II desta Lei pode ler-se: *A avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa. Acrescenta-se ainda que a auto-avaliação tem carácter obrigatório (...).* Neste âmbito, os aspectos que, segundo esta Lei, devem ser analisados são: (a) grau de concretização do projecto educativo; (b) nível de execução de actividades; (c) desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas; (d) sucesso escolar; (e) prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa. Esta avaliação, para além de ter objectivos a nível da política educativa, deverá *permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento.* Constata-se, assim, a importância da avaliação para o processo de reformulação e melhoria. Apesar desta Lei poder marcar o início de uma actividade educativa mais crítica e reflexiva, permanecem dúvidas relativamente à certificação da auto-avaliação, na medida em que este processo *deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados.*

Em síntese, pode afirmar-se que em Portugal já se verificou algum esforço no desenvolvimento de projectos de avaliação e na criação de legislação, todavia falta investir na formação da comunidade educativa, para que as pessoas possam assumir-se como intervenientes de mudança.

9. O projecto Effective Early Learning

9.1 Enquadramento

No Reino Unido, as preocupações com a qualidade da educação em geral e com a educação de infância em particular, repercutem-se num esforço político de investimento na avaliação e na busca de estratégias conducentes à melhoria da qualidade do sistema educativo. Neste país o investimento na educação pré-escolar está associado à necessidade da expansão da rede de estabelecimentos para crianças de três e quatro anos (aos cinco anos inicia-se a escolaridade obrigatória) e à pertinência da criação de um sistema nacional de observação e garantia da qualidade.

Esta valorização da educação pré-escolar advém, em grande parte, dos resultados das investigações efectuadas nos E.U.A. por Schweinhart, L. e Weikart, D. (1985) e ainda pelos Programas Head Start (1995) e Follow Through (2005), que mostram a influência positiva de uma educação pré-escolar de qualidade no sucesso escolar futuro e no desenvolvimento de valores e padrões de conduta social indutores de uma melhor integração na sociedade.

No Reino Unido existe uma grande diversidade de modalidades de atendimento a crianças antes da escolaridade obrigatória: jardins de infância geridos pelas autarquias, jardins de infância anexos a escolas, infantários a tempo parcial ou integral, grupos de convívio em

regime de voluntariado, jardins de infância particulares e ainda creches e infantários de empresas. Esta variedade de oferta educacional, se por um lado é benéfica, por outro acarreta preocupações, dadas as elevadas discrepâncias relativamente à qualidade dos contextos e à eficácia das aprendizagens.

A integração de crianças com necessidades educativas especiais em estabelecimentos de educação pré-escolar, apesar de ser uma realidade no Reino Unido, carece de um entendimento mais profundo no sentido de se compreender em que medida as oportunidades educativas são efectivamente de qualidade. Neste âmbito, afigura-se de especial importância para a agenda política e social a criação de mecanismos capazes de garantir o controlo e o adequado desenvolvimento da educação pré-escolar.

Foi neste enquadramento que se iniciou em 1993 o projecto *Effective Early Learning* – EEL (Aprendizagem Pré-escolar Efectiva) da responsabilidade de Christine Pascal e Tony Bertram, investigadores do Centro de Investigação para a Infância do Worcester College of Higher Education no Reino Unido.

9.2 Objectivos

O Projecto EEL visa dois objectivos fundamentais (Pascal e Bertram, 2001: 3):

1. *Desenvolver e definir uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar na Escócia, Irlanda do Norte, Inglaterra e País de Gales.*
2. *Avaliar e comparar rigorosa e sistematicamente a qualidade da aprendizagem proporcionada às crianças numa grande variedade de estabelecimentos de educação pré-escolar em todo o Reino Unido.*

Este projecto pretende desenvolver e melhorar a qualidade e a eficácia das aprendizagens realizadas pelas crianças, tendo por base as competências adquiridas por todos os que trabalham com indivíduos em idade pré-escolar em contextos de aprendizagem diferenciados. No sentido de se atingirem estes objectivos, preconiza-se a implementação de um processo que implica o emprego de um conjunto de procedimentos e de instrumentos de pesquisa válidos nas situações de: (a) monitorização e reavaliação de estabelecimentos de educação pré-escolar; (b) desenvolvimento institucional; e (c) formação profissional.

Este projecto centra-se na aplicação de um modelo de *Avaliação e Melhoria*, que envolve um processo de *Auto-Avaliação Validada* que serve de base a um Plano de Melhoria.

Ao interligar e complementar a investigação com o desenvolvimento, pretende-se que os dados recolhidos na fase de avaliação sejam comparados internamente com os resultados obtidos na fase de melhoria, tornando assim possível compreender o efeito da acção na aprendizagem em cada contexto educativo estudado. Para além desta comparação interna, é

igualmente possível proceder a uma análise comparativa de resultados entre vários tipos de instituições educativas.

9.3 Enquadramento conceptual e teórico

9.3.1 Definições de qualidade e abordagem democrática

De acordo com Pascal e Bertram (2001: 4), a qualidade *é um conceito dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço*. A versatilidade e subjectividade que esta noção assume levaram os responsáveis pelo projecto EEL a tentarem perceber como é que os actores envolvidos no processo educativo percebem e vivenciam a qualidade da educação nos estabelecimentos escolares.

O Projecto pressupõe que a ideia de qualidade é construída a partir do quadro referencial do próprio Projecto, dos debates conjuntos e dos consensos produzidos entre profissionais, pais e crianças. Esta *abordagem democrática* da avaliação da qualidade (Pfeffer e Coote, 1991) é reforçada por um *modelo inclusivo* (Moss e Pence, 1994, referenciados por Pascal e Bertram, 2001: 4).

Aceitando-se que a avaliação é um acto subjectivo por natureza, uma vez que implica juízos de valor, defende-se que a avaliação da qualidade é tanto mais consistente quanto maior for a participação activa de todos os actores do processo, ou seja, *o processo de avaliação é considerado como realizado “com” os participantes e não “para” eles* (Pascal e Bertram, 1996: 6). Esta abordagem democrática, ao procurar envolver os participantes no processo de Avaliação e Melhoria, constituiu um meio de desenvolvimento profissional e institucional - *o processo de análise e de implementação das práticas torna-se, assim, parte da definição de qualidade* (Idem: 6).

9.3.2 Quadro Teórico da Qualidade de Pascal e Bertram

De acordo com o projecto EEL, existe um quadro teórico da avaliação da qualidade baseado na auscultação de educadores e crianças e na análise da investigação sobre a aprendizagem das crianças. Este integra dez dimensões da qualidade, interligadas, cujo significado *pode variar de acordo com o estabelecimento educativo e as percepções dos que estão envolvidos no processo de avaliação* (Pascal e Bertram, 1996: 8). Estas dimensões estão associadas aos seguintes aspectos: (1) *Finalidades e objectivos*; (2) *Currículo/experiências de aprendizagem*; (3) *Estratégias de ensino e aprendizagem*; (4) *Planeamento, avaliação e registo*; (5) *Pessoal*; (6) *Espaço educativo*; (7) *Relações e interacções*; (8) *Igualdade de oportunidade*; (9) *Participação dos pais e da comunidade*; e (10) *Monitorização e avaliação*. Sabendo-se que estas são algumas das características apontadas na literatura como próprias das escolas eficazes, interessa abordar o entendimento de cada uma destas dimensões na perspectiva do EEL:

(1) *Finalidades e Objectivos* – esta dimensão relaciona o entendimento escrito ou oral que se tem do projecto educativo de estabelecimento com as finalidades e objectivos da

resposta educativa. Aborda questões sobre o modo como foi concebido o projecto educativo de estabelecimento, quem participou na sua elaboração, como se processa a divulgação e como é que o mesmo se desenvolve na prática.

- (2) *Currículo/Experiências de Aprendizagem* – este aspecto refere-se à análise das actividades e experiências de aprendizagem, proporcionadas em termos de diversidade e equilíbrio, e continuidade e progressão, bem como de diferenciação das experiências de acordo com as necessidades individuais das crianças. Na prática observa-se o modo como o currículo é desenvolvido, no sentido de proporcionar experiências articuladas com todas as áreas do desenvolvimento da criança (e.g. objectivos da Lei-Quadro e áreas de conteúdo das orientações curriculares no caso de Portugal).
- (3) *Estratégias de Ensino e Aprendizagem* – esta dimensão está associada ao modo como se estruturam e organizam actividades e experiências com o propósito de promover a aprendizagem e a descoberta. São analisadas as condições oferecidas às crianças em termos de independência e de autonomia bem como as regras que regulam o comportamento e a participação. Importa observar, quer a nível de crianças quer de adultos, quem participa nas actividades e que papéis assumem, bem como as competências e o envolvimento manifestados pelas crianças no decorrer das suas acções.
- (4) *Planeamento, Avaliação e Registo* – esta dimensão abrange: (a) o modo como se efectuam os planos de aprendizagem; (b) a forma como se avalia e regista as experiências educativas; e (c) as aprendizagens das crianças. Importa perceber qual o sentido destas acções para o estabelecimento educativo, ou seja, interessa analisar as implicações educativas decorrentes da realização de planos, avaliações e de registos.
- (5) *Pessoal* – esta dimensão considera as oportunidades de envolvimento do pessoal nas aprendizagens das crianças. Procura-se recolher informações sobre o nível de competência e experiência do pessoal que trabalha no estabelecimento educativo, sobre as suas concepções de ensino e de aprendizagem e, ainda, sobre aspectos relacionados com os *ratios*, gestão dos recursos humanos e oportunidades de desenvolvimento e formação profissional.
- (6) *Espaço Educativo* – esta dimensão envolve a observação do contexto interior e exterior onde tem lugar o processo de aprendizagem. Considera-se o aproveitamento dos espaços em relação com as respectivas potencialidades e são analisados aspectos como a acessibilidade, o estado de conservação, a adequação dos recursos, os equipamentos e os materiais educativos.
- (7) *Relações e Interações* – este aspecto aborda o modo como se processam as interações entre os adultos e as crianças, observando-se a forma como se desenvolvem e manifestam as relações no decorrer das actividades de aprendizagem, tendo por base regras de comportamento social e códigos de conduta. Como estratégia de reflexão sobre a qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças, são analisados nesta dimensão aspectos como: (a) a iniciativa dada às crianças; (b) o grau de intervenção dos

adultos; (c) o grau de envolvimento das crianças; e (d) o tipo de interacções estabelecidas durante as actividades.

- (8) *Igualdade de Oportunidade* – esta dimensão aborda o modo como o contexto educativo e as experiências de aprendizagem proporcionadas integram e respeitam as diversidades culturais e físicas. Procura-se conhecer a orientação do estabelecimento educativo relativamente aos princípios de igualdade de oportunidades, cabendo ainda observar o modo como se lida com as crianças com necessidades educativas especiais.
- (9) *Participação dos Pais e da Comunidade* – esta dimensão associa-se à forma como são incentivados os pais, as famílias das crianças e outros membros da comunidade local a participarem no processo de ensino. Observa-se o modo como a aprendizagem das crianças tem em conta e reflecte o contexto familiar e comunitário, considerando-se ainda as relações ou parcerias existentes entre estabelecimentos educativos.
- (10) *Monitorização e Avaliação* – esta dimensão centra-se nos procedimentos implementados para controlar a qualidade e a eficácia do processo de aprendizagem. Observam-se as pessoas envolvidas nesta avaliação e a forma como é mobilizada a informação recolhida.

Através destas dez dimensões pode depreender-se a importância dedicada ao contexto educativo da aprendizagem e às interacções que se estabelecem. No sentido de compreender toda esta dinâmica, o projecto EEL prevê a realização de entrevistas ao pessoal da instituição, a encarregados de educação e a crianças.

9. 4 Enquadramento teórico para o desenvolvimento da eficácia

De acordo Pascal e Bertram (2001: 12), o desenvolvimento da eficácia nos estabelecimentos de educação pré-escolar integra três domínios distintos associados ao: (a) *contexto*; (b) *processo*; e (c) *resultados* (Quadro 3.1).

O contexto envolve aspectos do estabelecimento de ensino que marcam as condições em que se desenvolve a aprendizagem. A recolha de informações faz-se respeitando as dez dimensões da qualidade.

O processo associa-se às interacções que se desenrolam no interior do estabelecimento educativo. Trata-se de um domínio pouco explorado pelos investigadores, genericamente denominado a caixa negra (*the black box*) (McNamara, 1980, citado por Pascal e Bertram, 2001: 10). Para se avaliar este aspecto utilizam-se dois tipos de escalas de observação: *a do envolvimento da criança e a do empenhamento do adulto* (Leavers, 1993). Estas escalas funcionam como métodos de recolha de informação que permitem uma melhor compreensão do modo como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

A escala de Envolvimento da Criança visa captar as reacções manifestadas pelas crianças no decorrer das aprendizagens. Pressupõe-se que o processo interno de pensamento se reflecte

num conjunto de indicadores, passíveis de serem observados e interpretados como reveladores do grau de envolvimento na actividade ou experiência de aprendizagem.

A escala de observação do Empenhamento do Adulto destina-se a registar a interacção educativa que se estabelece entre os adultos e as crianças, incidindo-se sobre a sensibilidade, a estimulação e a autonomia oferecidas às crianças. Estas três dimensões parecem ser as mais significativas na interacção adulto/criança, conforme constata Bruner (1966), Vygotsky (1991), Donaldson, (1978), Rogers (1983), Athey (1990) e Pascal e Bertram (2001).

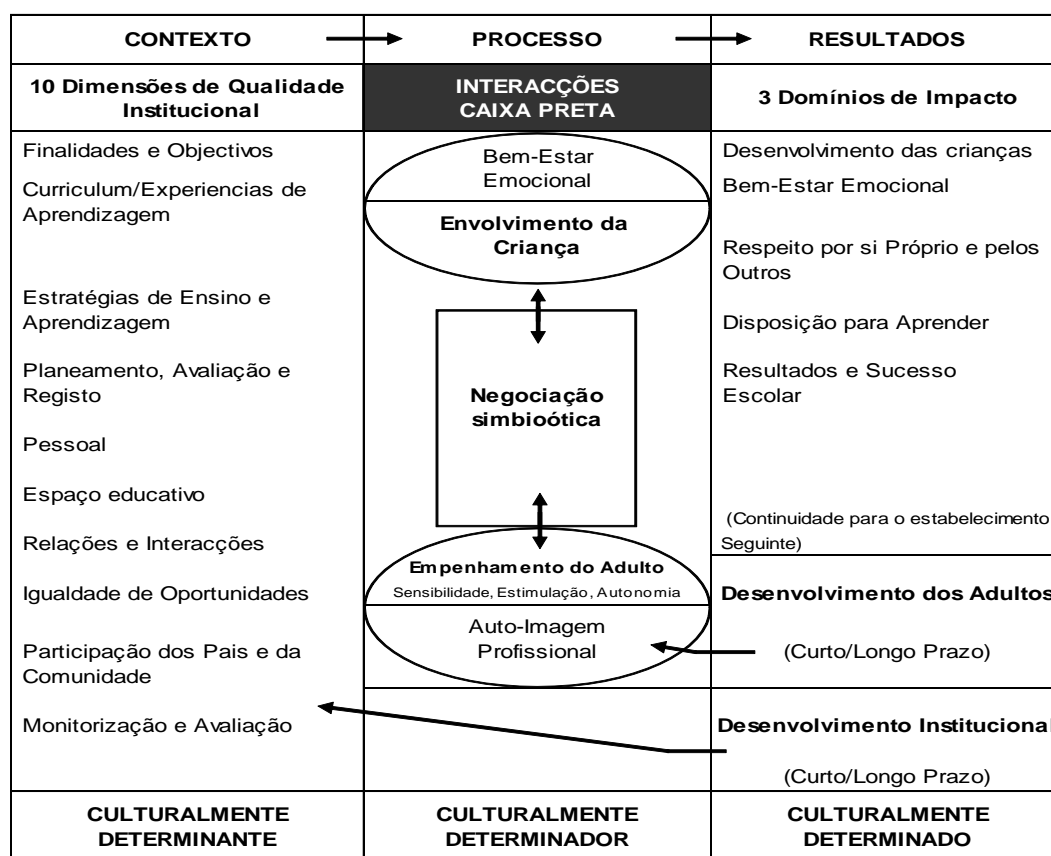
Acrescente-se que o envolvimento das crianças ocorre em condições de bem-estar e de segurança e o empenhamento dos adultos é mais efectivo quando existe uma auto-imagem profissional positiva e capaz de evoluir.

De acordo com os investigadores do projecto EEL, *o Empenho da Criança e o Empenho do Adulto interagem através de um processo de Negociação Simbiótica*. Esta ideia integra dois processos distintos mas interligados: *uma relação simbiótica e uma negociação*. O primeiro reporta-se ao facto de que o maior envolvimento das crianças resulta num maior empenhamento dos adultos, o qual, por sua vez, induz elevados níveis de envolvimento das crianças. O segundo decorre quando o empenhamento dos adultos e o envolvimento das crianças são elevados, gerando-se um *processo negociado de interacções educativas, em que adultos e crianças se reconhecem mutuamente e respondem às expectativas e acções uns dos outros* (Pascal e Bertram, 1996: 36).

Os resultados versam o impacto da aprendizagem ocorrida nas seguintes dimensões: (a) desenvolvimento das crianças (bem-estar emocional, respeito por si e pelos outros, disposição para aprender e sucesso escolar); (b) desenvolvimento dos adultos (através de processos de auto-avaliação e avaliação do desempenho por indicadores debatidos entre o pessoal e indirectamente pelos resultados do desenvolvimento das crianças); e (c) desenvolvimento do estabelecimento educativo (relativamente às dez dimensões de qualidade anteriormente abordadas).

De acordo com o defendido no projecto EEL, o *Contexto*, ao envolver as dez dimensões da qualidade, é *culturalmente determinante* enquanto o *Processo*, sendo a *caixa negra* que integra a dinâmica da instituição, determina culturalmente, e, nesta lógica, os *Resultados* são considerados *culturalmente determinados* pelo desenvolvimento qualitativo produzido ao nível das crianças, dos adultos e da instituição.

Os fundamentos do projecto EEL, no que concerne à aprendizagem da criança, assentam fundamentalmente nas teorias do *desenvolvimento potencial* de Vygotsky (1991) e do *envolvimento da criança* de Leavers (1993).



Quadro 3.1 - Enquadramento Conceptual para o Desenvolvimento da Eficácia nos Estabelecimentos de educação Pré-escolar (retirado de Pascal e Bertram, 1996).

De acordo com Vygotsky (1991, 1993, 1995), a criança aprende em contexto social, ou seja, em interacção com os adultos e com as outras crianças. Este autor representa o processo de aprendizagem através de três zonas de desenvolvimento distintas: (a) a de *desenvolvimento real ou efectivo* (aprendizagens já concretizadas); (b) a de *desenvolvimento próximo* (actividades que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos adultos ou de outras crianças); e (c) a zona de *desenvolvimento futuro* (aprendizagens que a criança ainda tem de realizar).

Ainda, de acordo com este autor, a intencionalidade educativa poderá traduzir-se na promoção de aprendizagens para a criança sempre que se saiba identificar a zona de desenvolvimento em que esta se encontra relativamente à competência que se deseja efectivar. Este pressuposto exige na prática que o educador crie os desafios adequados ao estágio de aprendizagem, ou seja, as situações demasiado fáceis para a criança poderão significar que se está a actuar na zona de desenvolvimento real. Em contrapartida, as situações em que a criança manifesta dificuldades em associar novos conhecimentos aos já adquiridos pode sugerir que esta ainda não está apta para tal aprendizagem.

Actuar na zona de *desenvolvimento próximo* garante assim maior sucesso às aprendizagens, na medida em que a criança parte do que já sabe ou é capaz de realizar e, em interacção com

os outros, evolui rápida e eficazmente na construção de novos conhecimentos e competências.

O projecto EEL foi significativamente marcado por Leavers (1993) e Vygotsky (1991). Para o primeiro autor o conceito de envolvimento é definido como *uma qualidade da vida humana caracterizada pela concentração e persistência, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiências do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas*.

O envolvimento, enquanto qualidade humana, manifesta-se em qualquer idade e em qualquer situação. Para haver condições de envolvimento e, por conseguinte, de aprendizagem, a criança deve operar na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1991, 1993, 1995), ou seja, para demonstrar motivação, concentração, persistência e satisfação, a criança tem de estar num processo de aprendizagem mobilizador das suas energias mentais (*zona de desenvolvimento próximo*).

Em situação de elevado envolvimento, a satisfação da criança associada ao experienciar da actividade resulta em recompensa, dado que se trata da realização do seu ímpeto exploratório. Esta energia mental gerada conduz a mudanças nos esquemas funcionais da criança, e, por conseguinte, promove aprendizagens.

Após a identificação dos indicadores e níveis de envolvimento, Leavers e a sua equipa procederam à construção da *escala de envolvimento de Leuven (Leuven Involvement Scale – LIS)*, também conhecida por escala de Leavers. Esta foi produzida no âmbito do trabalho de investigação e prática aplicada sobre Educação Experiencial, no *Centre for Early Childhood and Primary Education* – K.U. Leuven, Bélgica.

A escala de Leavers originou várias versões, adaptadas a contextos educativos variados. O projecto EEL adoptou este instrumento de recolha de informação para analisar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve nos estabelecimentos educativos, considerando-se que o envolvimento manifestado pela criança pode ser observado através de um conjunto de indicadores como a concentração, a energia, a criatividade, a expressão facial, a postura, a persistência, a precisão, o tempo de reacção, a linguagem e a satisfação.

O nível de envolvimento da criança na situação pode variar numa escala que pontua de um a cinco. Estes níveis definem um *continuum* que evolui de total falta de envolvimento (nível um), para uma situação de envolvimento intenso e prolongado (nível cinco). Admite-se que quanto mais envolvida estiver a criança na actividade mais profunda será a sua aprendizagem e melhor será a sua capacidade de lidar com níveis superiores de dificuldade e de conhecimento.

Para Leavers (1993) a qualidade das interações que os adultos estabelecem com as crianças é determinante para a eficácia das aprendizagens. Assim, o empenhamento manifestado pelo adulto pode ser analisado através de uma escala desenvolvida no âmbito do Programa sobre

o Estilo de Observação dos Adultos na Educação Infantil (Leavers, 1993), a qual foi posteriormente adaptada por este em conjunto com os responsáveis pelo projecto EEL - Escala de Empenhamento do Adulto.

A escala de Empenhamento do Adulto inspirou-se em Carl Rogers (1983), o qual identificou algumas atitudes que, quando manifestadas pelos educadores, podem influenciar positivamente o comportamento dos alunos e as aprendizagens. Este investigador valoriza os educadores que são sinceros e autênticos no seu relacionamento com as crianças, que são capazes de aceitar, de valorizar e de confiar no aluno enquanto pessoa e que procuram compreender de forma empática os motivos das reacções dos alunos.

Estas *atitudes facilitadoras* estiveram na origem do conceito de empenhamento (Leavers, 1993), o qual integra três categorias de comportamentos: (a) a sensibilidade; (b) a estimulação; e (c) a autonomia.

A sensibilidade pode ser manifestada por parte do adulto através da atenção e respeito, sinceridade e empatia, afectividade e capacidade de resposta que dá à criança, de modo a corresponder ao seu bem-estar emocional.

A estimulação traduz-se no modo como o adulto desenvolve e concretiza a sua intervenção educativa e a relevância desta para o processo de aprendizagem dos alunos.

A autonomia concretiza-se através das oportunidades de exploração que o adulto dá à criança, ou seja, das condições de liberdade criadas no sentido de garantir a expressão de ideias ou opiniões, o escolher actividades e o ter iniciativas de trabalho. A autonomia pode também revelar-se no modo como o educador introduz as regras e gere os problemas comportamentais das crianças.

No caso da observação de adultos em interacção com crianças com necessidades educativas especiais é utilizada a escala do empenhamento de Intervenção de Apoio do Adulto, a qual, utiliza as mesmas categorias de acção da Escala de Envolvimento do Adulto, com alguns ajustes ao nível dos indicadores de acção do adulto adaptados às especificidades e características desenvolvimentais das crianças com NEE.

Estas escalas do Empenhamento do Adulto utilizam um sistema de pontuação que varia entre um e cinco pontos, sendo atribuído um ponto ao estilo de intervenção onde se verifica uma total ausência de empenhamento e cinco pontos quando o empenhamento do adulto é total.

No âmbito do projecto EEL, as escalas de observação do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto constituem importantes instrumentos para análise da qualidade dos processos de aprendizagem empregues pelas crianças e dos processos de ensino que caracterizam a intervenção educativa dos adultos.

Neste sentido, a observação quer das crianças quer dos adultos poderá ajudar a perceber o equilíbrio do currículo e a forma como se desenvolvem as interacções, sabendo-se que

segundo os autores do projecto EEL a aprendizagem das crianças depende da qualidade das relações que estabelecem com as pessoas com quem interagem.

9.5 Princípios Operacionais do projecto EEL

Tendo por base os pressupostos das escolas eficazes abordados no Capítulo II, o projecto EEL elege a nível operacional os seguintes princípios básicos:

- (a) A avaliação e a melhoria são indissociáveis;
- (b) Todo o processo é partilhado, colaborativo e democrático;
- (c) O processo é facultativo, não é imposto e deve envolver todos os actores educativos;
- (d) O referencial da avaliação é rigoroso, flexível e descritivo;
- (e) Os projectos de acção são apoiados e acompanhados;
- (f) O processo destina-se a apoiar o desenvolvimento e a tomada de decisões dos educadores e não a julgá-los ou a destabilizá-los.

Estes princípios denotam, por um lado, a aproximação do projecto aos pressupostos defendidos pelas correntes da melhoria eficaz e, por outro, a avaliação da qualidade numa perspectiva democrática. A investigação-acção assume-se assim como a estratégia metodológica mais ajustada aos objectivos propostos.

9.6 Processo de avaliação e melhoramento da qualidade

O modelo de avaliação e melhoramento utilizado pelo projecto EEL utiliza uma abordagem fundamentalmente qualitativa, embora, no processo de selecção e análise dos dados, sejam aplicados métodos quantitativos.

O projecto segue uma orientação metodológica centrada na investigação-acção, sendo intervenientes no processo de avaliação e melhoria da qualidade de cada instituição educativa: os educadores, os auxiliares de acção educativa, as crianças, os pais, um elemento de apoio e um consultor externo ao projecto.

Relativamente a estes dois últimos intervenientes, convém referir que o elemento de apoio deve ser alguém que domina os procedimentos de avaliação e melhoramento da qualidade do projecto EEL e que assume um papel de apoiante, de amigo crítico ou conselheiro de todos os outros elementos, durante o decorrer do processo avaliativo. O consultor externo tem também o papel de amigo crítico, sendo alguém exterior à instituição e com formação sobre os procedimentos inerentes ao projecto EEL (*e.g.* um investigador, um conselheiro educacional da autarquia, um docente de educação especial, um director de outra instituição, um inspector ou um responsável da rede de educação pré-escolar).

O Processo de Avaliação e Melhoramento da Qualidade de Pascal e Bertram (2001) envolve as seguintes fases: (1) *avaliação diagnóstica*; (2) *plano de acção*; (3) *melhoramento*; e (4) *reflexão*.

Na fase de avaliação diagnóstica participam o consultor externo, o elemento de apoio ao projecto e os educadores, devendo ainda contar-se com a colaboração do pessoal que trabalha na instituição, dos seus responsáveis, bem como com a participação de pais e crianças. Esta fase integra métodos de documentação e de avaliação da qualidade.

Os métodos de *documentação da qualidade* centram-se na recolha de informações que sustentam a avaliação. Esta utiliza os seguintes instrumentos: (i) ficha do estabelecimento educativo; (ii) análise documental; (iii) fotografias; (iv) registo da organização do espaço educativo; (v) dados biográficos do pessoal; (vi) entrevistas; e (vii) observações sistemáticas.

A *avaliação da qualidade* da instituição educativa procura analisar a qualidade das interacções e dos processos de aprendizagem que se desenvolvem na instituição educativa, tendo como referencial as dez dimensões da qualidade anteriormente descritas no Quadro Teórico de Avaliação da Qualidade de Pascal e Bertram (2001). Neste sentido, são utilizadas três escalas: (a) a Escala de Observação do Envolvimento da Criança; (b) a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto; e (c) a Escala de Intervenção de Apoio a crianças com necessidades educativas especiais.

Depois de a informação estar reunida e avaliada a qualidade educativa, é elaborado o *Relatório da Avaliação*, o qual deve ser validado por todos aqueles que participaram no processo avaliativo.

Na fase do Plano de Acção, os elementos envolvidos na avaliação - consultor externo do projecto, elemento de apoio e outros participantes - reúnem-se para, com base no Relatório de Avaliação, elaborarem o Plano de Acção. Este tem como finalidade definir prioridades conducentes ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças e à melhoria da qualidade da instituição.

O Plano de Acção deve apresentar os seguintes elementos:

- (a) Objectivos articulados com as questões levantadas no Relatório de Avaliação;
- (b) Acções a desenvolver;
- (c) Recursos necessários;
- (d) Responsáveis pela operacionalização do Plano;
- (e) Prazos de realização exequíveis;
- (f) Métodos de avaliação do impacto e dos efeitos do Plano de Acção.

É nesta fase que o papel do conselheiro externo e do elemento de apoio são efectivamente relevantes, na medida em que podem contribuir com a sua experiência e olhar crítico para a

identificação de recursos, necessidades de formação, estruturas de apoio ou modificações organizacionais. Importa igualmente, nesta fase, garantir um esforço de envolvimento dos pais das crianças, dos membros da comunidade local e de todo o pessoal que trabalha na instituição, no sentido de se concretizar uma efectiva apropriação do Plano de Acção capaz de promover a partilha de ideias e de responsabilidades.

Na fase de melhoria a equipa responsável pelo processo de Avaliação e Melhoria implementa o Plano de Acção. É possível que o conteúdo destas acções varie em cada sala da instituição, dado que as necessidades podem ser distintas.

A monitorização desta fase é essencial para a regulação de todo o processo, devendo ser recolhidas informações sobre o modo como o Plano de Acção está a desenvolver-se e qual o seu impacto.

No final desta fase, torna-se pertinente a aplicação da Escala de Envolvimento da Criança e da Escala de Empenhamento do Adulto para analisar a eficácia do Plano de Acção sobre a qualidade da aprendizagem.

Na fase de Reflexão a equipa de auto-avaliação reúne-se e reflecte sobre o impacto do processo, tendo por base a comparação dos dados apurados antes da implementação do Plano de Acção com os dados posteriores ao desenvolvimento deste. Ainda, nesta fase, devem ser debatidas e previstas linhas de acção a desenvolver no futuro.

Os resultados são alvo de um relatório final que deve comportar as linhas orientadoras do trabalho a desenvolver pela instituição até ao próximo processo de Avaliação e Melhoria da Qualidade.

9.7 Implementação do Projecto EEL e impacto

O Projecto EEL tem sido implementado em diversos contextos educativos, tendo obtido sucesso no sector público, privado e de voluntariado. Nele têm participado profissionais com qualificações académicas distintas, revelando-se acessível a todos.

De acordo com Pascal e Bertram (1999: 20), o projecto EEL foi testado em mais de setecentos contextos educativos, tendo recebido formação relativa aos procedimentos específicos mais de três mil profissionais da educação de infância e consultores externos e abrangidas mais de vinte mil crianças e as suas famílias.

O impacto do Projecto EEL pode ser comprovado pelas acções que gerou em torno de uma grande variedade de domínios da educação. As iniciativas de acção mais elegidas incidiram na autonomia dada às crianças e nas parcerias parentais. Outras das acções que contribuíram para o impacto do projecto relacionaram-se com *currículo, organização da equipa técnica, estratégias de ensino e aprendizagem, planeamento, avaliação e manutenção de registos, espaço físico, igualdade de oportunidades, gestão, monitorização e avaliação* (Pascal e Bertram, 1999: 35).

O Ministério da Educação, através do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar (GEDEPE), adquiriu em 1996 direitos para adaptar e aplicar o projecto *Effective Early Learning* (Despacho Conjunto 186/MSSS/MEPAT/96) ao sistema educativo pré-escolar português. Este passou a denominar-se Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias (EEL/DQP) - *Effective Early Learning*.

O interesse político pela implementação deste projecto adveio de preocupações com a qualidade educativa, numa fase de franca expansão da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Contudo, apenas em 2009 a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular publicou um manual e um conjunto de estudos de caso baseados na aplicação deste modelo em algumas instituições de educação de infância. De acordo com o Ministério da Educação “estes instrumentos são um suporte importante porque permitem rigor, constituindo-se num importante instrumento de monitorização, avaliação e desenvolvimento da qualidade que devem ser sustentados com formação em contexto”. (www.dgidc.min-edu.pt – educação pré-escolar – centro de recursos – publicações)

**AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR:
UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO**

IV - Avaliação das instituições de educação pré-escolar: um percurso de investigação-acção

No presente capítulo, apresentam-se as questões que motivaram este trabalho e os procedimentos metodológicos que se afiguraram mais adequados para a concretização dos objectivos do estudo.

1. Desenho metodológico

A abordagem metodológica seguida neste estudo foi qualitativa, sendo a investigação-acção do tipo cooperativo a opção que se afigurou mais consentânea para compreender em que medida o processo auto-avaliativo poderia contribuir para a melhoria das instituições educativas. Uma vez que houve, nas quatro instituições estudadas, uma análise profunda e global, orientada segundo a mesma perspectiva e sujeita a uma abordagem metodológica comum, poderá considerar-se que esta envolveu um estudo de caso, mais especificamente um multicaso holístico.

No sentido de melhor fundamentar o desenho metodológico seguido, apresentam-se alguns conceitos e características da abordagem qualitativa, bem como as razões da integração deste desenho metodológico no presente estudo.

De acordo com Sandín (2003: 123), a investigação qualitativa *é uma actividade sistemática, orientada para a compreensão em profundidade dos fenómenos educativos e sociais, para a transformação de práticas e cenários socio-educativos, para a tomada de decisões e ainda para a descoberta e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.*

Bogdan e Biklen (1994: 63-73), ao procurarem distinguir a abordagem quantitativa da qualitativa, referem que a primeira se caracteriza por testar teorias, encontrar factos e estabelecer relações entre variáveis, servindo-se da descrição estatística e da predição. De acordo com estes autores, esta investigação processa-se de forma dedutiva, a amostra é ampla e a sua selecção é aleatória, podendo recorrer-se a grupos de controlo e ter em atenção variáveis extrínsecas. Ainda, segundo estes autores, neste processo a análise dos dados não é contínua, só se efectuando após a recolha de todos os elementos, sendo o plano de investigação estruturado, pré-determinado e direccionado para o teste de hipóteses e busca de conclusões.

Na abordagem qualitativa, o investigador é considerado o instrumento principal da investigação e tem a preocupação de recolher os dados no contexto natural, utilizando técnicas como a observação, a entrevista, o estudo de documentos e a observação participante. A descrição funciona como um método de estudo, dando-se grande importância à palavra escrita e a imagens com o objectivo de colher elementos que se aproximem tanto quanto possível da realidade. Assim, o processo assume um papel relevante, constituindo objecto de análise o modo e circunstâncias de formação das definições. Trata-se de uma abordagem indutiva, onde as abstrações ou as conclusões são construídas à medida que os dados são tratados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), ambas as metodologias quantitativas e qualitativas têm um carácter científico válido. O entendimento de uma atitude científica depende da utilização de uma mente aberta em relação ao método e às provas.

Apesar de na investigação qualitativa os investigadores não centrarem o seu interesse na generalização, esta associa-se ao conceito de garantia, uma vez que existe uma correspondência entre os dados registados e aquilo que de facto se passa no contexto estudado, sendo possível estabelecer-se algumas relações com pontos comuns de contextos semelhantes.

Com base nos contributos de Bogdan e Biklen (1994: 63-73) apresenta-se, de forma sintética, um conjunto de características que ajudam a clarificar a metodologia qualitativa seguida.

(a) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Neste sentido, os dados são recolhidos em situação e completados pela informação que se obtém através do contacto directo.

Durante o desenvolvimento deste trabalho o contacto directo com a comunidade educativa de cada instituição e com os elementos da equipa de auto-avaliação contribuiu, de uma forma bastante significativa, para a compreensão da realidade e do sentido do discurso dos entrevistados. A análise do processo de ensino-aprendizagem partiu da observação *in loco* das dinâmicas de envolvimento das crianças e de empenhamento dos adultos e ainda da observação das oportunidades educativas proporcionadas às crianças em cada sala de Jardim de Infância.

(b) A investigação qualitativa tem um carácter descritivo.

Esta característica implica que se respeite os dados e se valorize toda a riqueza intrínseca que encerra, ajudando as palavras a compreender o pensamento e as experiências das pessoas. O investigador deve utilizar práticas rigorosas de registo e de transcrição dos dados.

Neste trabalho, o discurso dos entrevistados foi gravado e transcrito na íntegra procurando-se não perder a espontaneidade do diálogo, uma vez que se considerou este fundamental para compreender não só a dimensão prática mas também a dimensão conceptual e processual do trabalho desenvolvido.

(c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos.

A natureza da pergunta de partida numa investigação qualitativa gera a necessidade de se conhecer o significado que as pessoas atribuem às questões e conhecer assim o modo como se desenvolvem os conceitos.

Neste trabalho a preocupação em compreender o processo auto-avaliativo e as melhorias alcançadas em cada instituição antepôs-se à preocupação de apresentar resultados.

Pretendeu-se conhecer o modo como as pessoas, a partir das suas construções mentais e experiências, interpretam e estruturam a avaliação e a melhoria, considerando que, para se chegar à implementação de práticas auto-avaliativas, importa primeiro tentar compreender *o modo como as definições (...) se formam* (Bogdan e Biklen, 1994: 50).

(d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva.

De acordo com Fonseca (2003: 74), *a análise de dados na investigação qualitativa não é uma etapa final, mas um processo que se vai desenvolvendo em simultâneo com a recolha dos dados e que orienta novas estratégias de recolha, sugere e alerta para novas questões e novos caminhos de análise.*

O processo de aproximação gradual ao objecto de estudo e de construção progressiva do conhecimento permite que se façam avanços e recuos na organização de um quadro que resulta da análise inter-relacionada de todas as informações.

Apesar de o investigador ter questões por onde iniciar o estudo e de procurar alguma sustentação teórica sobre o objecto de análise, não deverá partir do pressuposto de que *sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação* (Bogdan e Biklen, 1994: 50).

A forma como, no primeiro ano deste estudo, se deu oportunidade de cada equipa de auto-avaliação construir e orientar o seu plano de acções de melhoria, prova a abertura que foi dada às pessoas de participarem num processo indutivo de construção do conhecimento e da mudança. Apenas no segundo ano desta investigação, durante o processo de categorização dos dados, foram fornecidas pistas para análise e reflexão, tendo o investigador assumido um papel determinantemente na gestão de processos reflexivos, na tomada de decisões e na produção de consensos a partir da hierarquização de necessidades e/ou interesses decorrentes dos resultados obtidos no processo avaliativo da instituição.

(e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Na abordagem qualitativa os investigadores são sensíveis à dinâmica mais profunda das situações, tendo deste modo algumas garantias de que estão a apreender o verdadeiro significado da problemática a tratar.

Ao longo deste trabalho procurou-se entender as diferentes perspectivas da comunidade educativa sobre os pontos fortes e necessidades de melhoria de cada instituição. Sobre este contexto, Bogdan e Biklen (1994: 51) referem que, *ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.*

Neste trabalho tentou-se, através de uma abordagem qualitativa, buscar a objectividade da informação no significado intersubjectivo e não na quantificação, verificação e contrastação numéricas. Tal como o proposto por Pérez (2002: 103-104), procurou-se contemplar a realidade *de um modo holístico, total, divergente e global*, de forma orientada para a busca

não da homogeneidade, mas da diferença, não se pretendendo a generalização, mas as hipóteses de trabalho.

O tipo de questões a investigar, assentes em processos de melhoria e mudança educativas, e a multiplicidade de técnicas e instrumentos de recolha de informação que foram utilizados conduziram a que se considere a investigação-acção o método mais adequado para o desenvolvimento do presente estudo.

Este método, inicialmente alicerçado em quatro fases – planificar, actuar, observar e reflectir – (Lewin, 1946), foi evoluindo, podendo actualmente ser caracterizado pelos seguintes aspectos (Castro Sánchez, 2002: 108):

(i) A investigação deverá surgir de problemas que emergem da prática educativa e sobre os quais se reflecte, quebrando com a dicotomia separatista teoria/prática.

(ii) A investigação concebe-se segundo uma perspectiva alternativa à concepção positivista, defendendo-se a união investigador/investigado. O investigador realiza o seu trabalho de forma sistemática através de um método flexível, ecológico e orientado para valores.

(iii) A investigação-acção implica uma perspectiva democrática e comunitária de investigar, não se realizando de forma individual. Considera-se fundamental a tomada de decisões conjuntas e, por conseguinte, a criação de comunidades autocríticas que perspectivem a transformação do meio social.

Tendo em conta o exposto por Bartolomé (1994) e Pérez Serrano (1990), Sandín (2003: 164) considera que a Investigação-Acção:

- Implica a transformação e melhoria de uma realidade educativa e/ou social;
- Parte de problemas práticos;
- Envolve a participação dos sujeitos;
- Implica uma reflexão sistemática da acção;
- Integra o conhecimento e a acção;
- É realizada pelos sujeitos que participam na prática que se investiga;
- Valoriza o elemento da “formação” como essencial;
- Projecta um processo caracterizado como uma espiral de mudança.

O presente estudo enquadra-se na investigação-acção cooperada ou colaborativa, cujo elemento fundamental reside na colaboração e trabalho conjunto entre investigadores e educadores, sem naturalmente excluir outros membros da comunidade educativa.

De acordo com Sandín (2003: 173), os elementos básicos que caracterizam um processo de investigação cooperativa são os seguintes:

- a) A existência de uma equipa formada no mínimo por um professor, um investigador e um especialista em desenvolvimento;

- b) As problemáticas a investigar são definidas por professores e investigadores;
- c) As decisões que fazem referência a questões de investigação, recolha de dados e instrumentos resultam de um esforço cooperativo;
- d) A equipa trabalha ao mesmo tempo na investigação e no desenvolvimento relacionados com a produção de conhecimento e a sua utilização;
- e) Os professores desenvolvem competências, habilidades e conhecimentos, enquanto os investigadores se reeducam através da utilização de metodologias naturalistas e estudos de campo;
- f) Reconhece-se e utiliza-se o processo como uma estratégia de intervenção para o desenvolvimento profissional;
- g) Os resultados são utilizados na resolução de problemas práticos;
- h) Os professores e investigadores são co-autores dos relatórios de investigação.

Este estudo atende aos pressupostos acima referidos, na medida em que o investigador em conjunto com os intervenientes no processo educativo procuram avaliar a instituição para posteriormente encontrarem estratégias de desenvolvimento que garantam uma melhor qualidade educativa.

Com o decorrer desta investigação, procura-se que os participantes neste estudo possam, através de uma aprendizagem cooperada, adquirir conhecimentos, competências e atitudes que valorizem a sua vida profissional e que se constituam como formadores de outros elementos que no futuro desejem implementar um projecto de auto-avaliação e melhoria das instituições onde trabalham.

Como já foi referido, considera-se que este trabalho, para além de ser orientado pelos princípios da investigação-acção, apresenta características que o associam a um estudo de caso múltiplo, uma vez que a investigação foi desenvolvida simultaneamente em diferentes contextos.

De acordo com Marcelo (1991: 14-15), os estudos de caso caracterizam-se por terem por suporte as seguintes noções:

- (a) *Totalidade* – os estudos de caso são totalidades holísticas, que devem reflectir todos os elementos que compõem a realidade do caso numa unidade;
- (b) *Particularidade* – os estudos de caso abordam de tal forma as situações, que reflectem a peculiaridade, a idiossincrasia e o detalhe (...), oferecendo, deste modo, uma imagem vivida e única da situação;
- (c) *Realidade* – os estudos de caso informam e participam do tipo de problemas, paradoxos, conflitos, situações e factos que dele fazem parte;
- (d) *Participação* – nos estudos de caso participa tanto o investigador como os protagonistas do estudo;

- (e) *Negociação* – no percurso da investigação negocea-se desde o uso da informação obtida até aos papéis a desempenhar durante o estudo, passando pela negociação de perspectivas e significados entre os participantes;
- (f) *Confidencialidade* – falta uma referência à confidencialidade, uma vez que o estudo de caso implica organizações, situações ou pessoas da vida real e os resultados podem afectar as suas vidas, devendo a investigação realizar-se de modo a que não prejudique os participantes;
- (g) *Acessibilidade* – a informação que resulta do estudo deve ser acessível a audiências não especializadas.

Estas características podem aplicar-se ao presente estudo uma vez que para cada uma é possível encontrar uma ou mais situações correspondentes.

A *totalidade holística* reflecte-se no interesse em implementar um processo avaliativo com capacidades integradoras e abrangentes, capaz de analisar a instituição como um todo, cobrindo os seus aspectos contextuais, processuais e de resultados.

A procura, em cada instituição e em cada sala, de especificidades que permitem conhecer e identificar a cultura própria de cada contexto educativo revela claramente que este trabalho tem características de *particularidade*.

A *realidade*, enquanto característica, pode ser comprovada pelos resultados da auto-avaliação efectuada, pela identificação de aspectos positivos e negativos em cada uma das instituições estudadas e pelo levantamento de áreas carenciadas.

O investigador (o elemento de apoio) e a equipa de auto-avaliação tiveram uma *participação* activa no processo.

A *negociação* foi uma constante neste projecto e a elaboração dos planos de acções de melhoria de cada instituição comprovam tal facto.

A *confidencialidade* foi assegurada desde o início do estudo, tendo sido substituído no texto o verdadeiro nome dos participantes - adultos e crianças - e das instituições.

A *acessibilidade* foi um aspecto que marcou todo o trabalho, uma vez que os principais resultados de cada avaliação e o plano de acções de melhoria foram apresentados oralmente e/ou por escrito aos actores educativos. Saliente-se que a divulgação do projecto se fez em reuniões gerais de encarregados de educação e através de um folheto informativo.

Perante o acima exposto, este trabalho enquadrou-se no paradigma qualitativo e na abordagem metodológica própria da investigação-acção e do estudo de caso múltiplo.

2. Questões do estudo

Com este trabalho perspectivou-se melhorar a qualidade educativa das instituições de educação pré-escolar. Para tal procedeu-se à implementação de um projecto de auto-avaliação, com a participação activa de educadores de infância, auxiliares de acção

educativa, encarregados de educação, professores do 1º ciclo do Ensino Básico e técnicos de educação especial, perspectivando-se, em simultâneo, a formação dos participantes no projecto.

Tendo por base este enquadramento, procurou-se saber quais os contributos da auto-avaliação para a melhoria de instituições de educação pré-escolar?

Neste sentido, procurou-se responder às seguintes questões:

- Como é que os educadores concebem e implementam a intervenção educativa?
- Quais as perspectivas da comunidade educativa sobre as necessidades de melhoria?
- Que factores influenciam a mudança e a melhoria nos Jardins de Infância da rede pública e nas instituições privadas de solidariedade social?
- Quais as potencialidades e as limitações do Projecto de Auto-avaliação desenvolvido?

3. Escolha e caracterização das instituições educativas

O Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância envolveu nove salas de Jardim de Infância, distribuídas por quatro instituições de educação pré-escolar localizadas na Região Autónoma dos Açores. Duas destas escolas pertencem à rede pública e duas são instituições privadas de solidariedade social (IPSS).

Duas das instituições localizam-se no meio urbano, na cidade de Angra do Heroísmo, uma num bairro social e outra numa zona do centro. As outras duas instituições encontram-se no meio rural, uma numa zona onde a actividade agrícola é predominante e a outra onde a pesca tem significado.

A escolha destas instituições educativas teve por base os seguintes critérios:

- (a) Integrar organizações educativas de natureza pública ou privada;
- (b) Garantir a presença de meios sócio-culturais diferenciados;
- (c) Assegurar a existência de duas ou mais salas de Jardim de Infância por instituição.

Foram envolvidas instituições das redes pública e privada de ensino com o objectivo de permitir uma análise comparativa do processo auto-avaliativo e das suas potencialidades e dos limites nos respectivos contextos educativos.

A presença de meios sócio-culturais distintos afigurou-se como uma condição necessária para validar os instrumentos de recolha de informações no decorrer do processo de auto-avaliação, bem como para compreender o nível de envolvimento dos encarregados de educação na tomada de decisões referentes ao plano de acções de melhoria.

A exigência de implementar este projecto de investigação em instituições com duas ou mais salas de Jardim de Infância deveu-se à possibilidade de trabalhar em equipa e à necessidade de rentabilizar o tempo de deslocação do investigador ou elemento de apoio para

observações e para o acompanhamento de todo o processo auto-avaliativo dos Jardins de Infância.

No Quadro 4.1 mostra-se o número de encarregados de educação, alunos, auxiliares de acção educativa e educadores de infância existentes em cada instituição nos dois anos lectivos estudados. Como se pode observar, a instituição 1 foi a que teve um maior número de alunos, uma vez que possui três salas de Jardim de Infância, enquanto as restantes têm apenas duas.

Sujeitos	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Enc. Educação	56	62	35	36	31	27	25	25
Alunos	58	64	37	37	33	29	26	25
Aux. Acção Educ.	3	3	3	2	2	2	3	2
Educ. Infância	3	3	2	2	4	2	2	2

Quadro 4.1 - Número de sujeitos de cada instituição estudada.

No Quadro 4.2 mostra-se o número de educadores de infância, encarregados de educação, crianças, auxiliares de acção educativa, técnicos e professores do 1º ciclo do Ensino Básico, inquiridos por entrevista e por questionário em cada uma das instituições estudadas nos dois anos lectivos considerados. Como pode ser observado, o número de encarregados de educação é largamente dominante nas inquirições por questionário, enquanto nas entrevistas as crianças foram as mais auscultadas.

Número de inquiridos	Grupos inquiridos	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4		Total
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	
por entrevista	Educ. Infância	3	3	2	2	2	2	2	2	18
	Enc. Educação	5	4	3	3	3	3	3	3	27
	Crianças	9	7	4	3	5	4	4	4	40
por questionário	Educ. Infância	3	3	2	2	4	2	2	2	20
	Enc. Educação	41	27	24	25	15	16	19	19	186
	Aux. A. Educ.	3	3	3	2	2	2	3	2	20
	Técnicos	0	0	0	0	4	0	0	0	4
	Prof. 1º CEB	1	1	1	1	1	1	3	1	10

Quadro 4.2 - Número de inquiridos em cada instituição estudada (2004/05 e 2005/06).

Em ambos os anos lectivos considerados, a percentagem de questionários devolvidos pelos encarregados de educação foi mais elevada na instituição 4 e mais baixa na instituição 3. Na instituição 1 houve uma descida acentuada dos que participaram em 2004/05 e 2005/06 (Quadro 4.3).

Note-se que na instituição 4 a divulgação do projecto foi mais fácil, uma vez que o relacionamento dos educadores com as famílias foi directo e praticamente diário. Na instituição 3 tal facto foi raro, dado que o Jardim de Infância encerra antes da saída dos pais do trabalho.

	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
Nº de enc. de educação	56	62	35	36	31	27	25	25
Nº questionários devolvidos	41	27	24	25	15	16	19	19
% questionários devolvidos	73,2	43,5	68,6	69,4	48,4	59,3	76,0	76,0

Quadro 4.3 - Número de questionários entregues e número de questionários devolvidos em cada instituição.

A aplicação das escalas de observação obedeceu às normas recomendadas pelo projecto EEL (ver ponto 9 do Capítulo III), tendo sido efectuado um número considerável de observações de forma periódica e regular (Quadro 4.4).

Escalas de observação	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
	Nº Observ.	Tempo (horas)	Nº Observ.	Tempo (horas)	Nº Observ.	Tempo (horas)	Nº Observ.	Tempo (horas)
Empenhamento dos adultos	240	8:00	160	5:30	160	5:30	160	5:30
Oportunidades educativas	240	20:00	160	13:30	160	13:30	160	13:30
Envolvimento das crianças	720	24:00	480	16:00	480	16:00	480	16:00

Quadro 4.4 - Número de observações efectuadas utilizando as Escalas de Observação aplicadas no projecto EEL

A **instituição 1** é uma IPSS que integra uma valência de Creche e outra de Jardim de Infância. A maioria dos encarregados de educação trabalha no sector terciário (60%), existindo alguns com habilitações superiores. O sector secundário emprega 35% dos encarregados de educação e 5% são desempregados.

As infra-estruturas físicas deste Jardim de Infância, apesar de terem mais de uma década, encontram-se em bom estado de conservação. No exterior existe um espaço relvado com algum equipamento e no interior zonas de cozinha, refeitório, dormitório, ginásio, piscina e três salas de actividades (3 anos, 4 anos e 5 anos).

Cada sala possui em média vinte crianças, um educador e um auxiliar de acção educativa. Fazem parte da oferta curricular aulas de natação, música e inglês, sendo estas actividades desenvolvidas por professores especializados.

O quadro de pessoal da instituição é estável e tem acompanhado as crianças no percurso pelo Jardim de Infância.

A **instituição 2** é uma IPSS que envolve uma valência de Creche e outra de Jardim de Infância.

Cerca de 75% dos encarregados de educação que têm os filhos nesta instituição trabalha no sector terciário, 20% no sector secundário, 4% no sector primário e apenas 1% são desempregados. A actividade piscatória, tradicional nesta localidade, ocupa hoje poucos profissionais.

Apesar de no meio haver um Jardim de Infância da rede pública, esta instituição parece merecer a preferência destes pais, quer pelos cuidados que são oferecidos às crianças quer pela existência de um horário alargado.

O edifício onde funciona o Jardim de Infância foi construído há menos de uma década e apresenta-se em bom estado de conservação. O espaço exterior não é adequado, por ser diminuto e não possuir equipamento suficiente para as crianças explorarem.

No espaço interior deste Jardim de Infância existe uma cozinha, um refeitório e duas salas de Jardim de Infância, sendo uma destinada às crianças mais velhas (4 e 5 anos) e outra às mais novas (3 e 4 anos).

Ao contrário da instituição 1, procura-se que haja rotatividade dos educadores de infância entre a creche e o Jardim de Infância, havendo a preocupação de pelo menos um dos adultos (educador ou auxiliar de acção educativa) acompanhar o percurso da criança na instituição.

Cada sala possui em média vinte crianças, um educador e um auxiliar de acção educativa. Devido à existência de um horário alargado, verifica-se a substituição do auxiliar de acção educativa em determinados momentos da rotina diária.

A **instituição 3** pertence à rede pública, integrando-se administrativa e fisicamente numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico. O edifício escolar localiza-se no meio urbano, servindo uma população muito heterogénea, constituída por: (i) filhos de funcionários da escola; (ii) alunos provenientes do bairro social mais próximo; e (iii) crianças de outras localidades, cujos pais trabalham nas proximidades.

Cerca de 30% dos pais das crianças trabalha no sector terciário, 61% no secundário e 5% no sector primário, havendo ainda 4% de desempregados.

O nível de formação académica dos encarregados de educação é muito variado, alguns com formação superior e outros com a escolaridade mínima obrigatória.

As infra-estruturas físicas deste Jardim de Infância são novas e amplas. No exterior existe espaço para as crianças praticarem actividades físicas e no interior há um ginásio, um

espaço improvisado que serve de refeitório, uma cozinha, uma sala de reuniões, uma sala de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e diversas salas de aula, duas das quais destinadas ao ensino pré-escolar.

Cada sala de Jardim de Infância possui entre quinze a vinte crianças, existindo duas com necessidades educativas especiais, dois educadores de infância e um auxiliar de acção educativa. Existe ainda numa das salas, um educador especializado para apoiar directamente os casos de crianças com necessidades educativas especiais.

No segundo ano deixou de haver em ambas as salas um educador de apoio, havendo em contrapartida, a permanência de um auxiliar de acção educativa numa das salas.

A **instituição 4** integra-se na rede pública, partilhando o mesmo edifício da escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Localiza-se no meio rural, dedicando-se 50% dos encarregados de educação ao sector primário (agropecuária), 10% ao sector secundário e 40% ao sector terciário. A grande maioria das mães é doméstica, pelo que a frequência das crianças no ensino pré-escolar é feita por opção e não por necessidade de guarda.

A maioria dos encarregados de educação tem a escolaridade mínima obrigatória.

O Jardim de Infância localiza-se num edifício escolar antigo, com necessidade de requalificação. Existem duas salas de Jardim de Infância, um espaço destinado à prática de educação física, um refeitório e uma sala com material audiovisual e outros recursos didácticos. No exterior há um campo onde as crianças jogam futebol e uma área com baloiços em estado degradado.

O Jardim de Infância é frequentado por uma média de 30 crianças. Em cada sala existe um educador de infância e dois alunos estagiários. A escola tem três professores do 1º ciclo e três auxiliares de acção educativa. Estes últimos profissionais não têm uma intervenção directa nas actividades educativas, limitando-se a funções de limpeza, de apoio às crianças durante as refeições e, nos momentos de recreio, que se realizam conjuntamente com as crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.

4. Fases do Projecto

O Projecto de Auto-avaliação e Melhoria, desenvolvido neste estudo, fez-se de acordo com as seguintes sete fases cíclicas: (a) preparação dos intervenientes para a participação no projecto; (b) recolha de informação; (c) tratamento e análise da informação; (d) elaboração do Plano de Melhoria; (e) desenvolvimento do Plano de Melhoria; (f) recolha de informação e análise comparativa de dados; (g) reflexão sobre o Projecto de Auto-avaliação e Melhoria.

(a) Preparação dos intervenientes para a participação no projecto

Nesta fase procurou-se preparar os intervenientes no projecto, tendo-se efectuado as seguintes actividades:

- Procedeu-se aos contactos necessários para conseguir a adesão das instituições educativas ao projecto, tendo-se efectuado reuniões de sensibilização e formulado pedidos de autorização junto das entidades tutelares (Anexo 2);
- Procurou-se que a participação das instituições e dos educadores fosse um acto voluntário, associado a interesses de aprendizagem e melhoria da qualidade educativa;
- Tentou-se esclarecer e sensibilizar os intervenientes para os objectivos do projecto, tendo-se fornecido documentação, distribuído um desdobrável informativo (Anexo 3) e realizado reuniões parcelares com encarregados de educação, auxiliares de acção educativa, educadores de infância, professores do 1º ciclo do Ensino Básico, técnicos de educação especial e responsáveis pelas IPSS;
- Procurou-se que os educadores de infância e auxiliares de acção educativa percebessem o processo de observação a que seriam sujeitos, visionando uma gravação *vídeo* produzida pelo Worcester College of Higher Education no âmbito do projecto *Effective Early Learning* e, paralelamente, tentou-se sensibilizar os intervenientes para a correlação entre o empenhamento do educador no exercício da actividade pedagógica e o envolvimento da criança nas situações educativas conforme o defendido por Pascal e Bertram (2001);
- Formou-se uma equipa de auto-avaliação em cada sala de Jardim de Infância, constituída por dois encarregados de educação (eleitos ou voluntários), um educador de infância, um auxiliar de acção educativa, um elemento de apoio e um técnico de educação especial, no caso de a instituição contar com os seus serviços, tendo-se, nalgumas situações, assinado uma carta-acordo entre a equipa de auto-avaliação e a direcção da instituição no sentido de se definir as competências de cada um dos parceiros envolvidos (Anexo 4).

(b) Recolha de informação

Esta fase objectivou-se para uma recolha de dados sobre os contextos educativos de cada instituição. Para tal tomaram-se as seguintes iniciativas:

- Inquiriram-se os educadores no sentido de conhecer alguns aspectos referentes à gestão e organização do Jardim de Infância bem como o respectivo contexto externo e interno (Anexo 5);
- Procedeu-se a uma consulta da documentação existente - fichas de inscrição das crianças, projectos educativos da Escola/Jardim de Infância, e relações de alunos por sala;
- Distribuíram-se questionários aos educadores de infância, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação, professores do 1º ciclo do Ensino Básico e técnicos de educação especial (Anexos 6, 7, 8, 9 e 10) com o objectivo de recolher informações sobre a intervenção educativa, os resultados educativos, a cultura de Jardim de Infância e os problemas e os aspectos positivos da instituição;
- Efectuaram-se observações às crianças e aos adultos em cada uma das salas dos Jardins de Infância (Anexo 11), tendo-se aplicado os mesmos instrumentos de observação utilizados

no projecto *Effective Early Learning*, incidindo nas escalas de envolvimento das crianças, oportunidades educativas e empenhamento dos adultos (Anexos 12, 13 e 14);

- Elaboraram-se entrevistas semi-estruturadas a cada um dos educadores de infância com o objectivo de aprofundar questões directamente relacionadas com a intervenção educativa (Anexo 15);
- Realizaram-se entrevistas a um pequeno grupo de crianças de cada sala com o objectivo de conhecer a sua percepção sobre o Jardim de Infância, mais especificamente sobre cada uma das dimensões de qualidade subjacentes a este trabalho (Anexo 16).

A atenção dos intervenientes no processo avaliativo centrou-se, no primeiro ano, nas questões de organização e gestão e no contexto externo e interno. No sentido de suprir esta lacuna, tentou-se, no segundo ano, tornar a avaliação mais global, efectuando-se filmagens em todas as salas para servirem de ponto de partida à reflexão, com as equipas de auto-avaliação, sobre questões relacionadas com a prática pedagógica.

Como estratégia de sensibilização e de dinamização para questões de processo (intervenção educativa), incentivaram-se os educadores de infância de cada instituição, através do método *Q Sort*, a identificarem prioridades ou áreas de investimento ajustadas à realidade em causa (Anexo 17).

(c) Tratamento e análise da informação

Procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas (Anexo 18), tratou-se os dados extraídos dos questionários (Anexo 19), bem como analisou-se o conteúdo das respostas escritas desses mesmos questionários (Anexo 20). Trabalharam-se os dados resultantes da aplicação das escalas de observação (Anexos 21, 22 e 23).

Reuniram-se os diferentes elementos da equipa de avaliação para tomarem conhecimento das informações recolhidas e para identificarem os principais aspectos a integrar o Plano de Melhoria.

(d) Elaboração do Plano de Melhoria

Com base nas questões levantadas após a análise dos dados, a equipa de avaliação definiu os objectivos a integrar no Plano de Melhoria, as acções a desenvolver, os recursos necessários, a distribuição de responsabilidades, a calendarização e as formas de avaliação do impacto do próprio plano.

(e) Desenvolvimento do Plano de Melhoria

Durante esta fase efectuaram-se as seguintes actividades:

- Estabeleceram-se contactos com as tutelas das IPSS e com as autarquias no sentido de se conseguir apoio na resolução de alguns aspectos a melhorar;

- Procurou-se incentivar os profissionais envolvidos no projecto a participarem em eventos sobre educação de infância, apoiando a sua formação e intervenção educativas;
- Sensibilizaram-se as direcções das IPSS para a necessidade de garantir o acesso regular dos seus profissionais a acções de formação, tendo-se efectuado a candidatura destas instituições a um centro de formação;
- Divulgaram-se, junto das instituições, revistas especializadas em educação de infância e a existência de associações de profissionais nesta área;
- Fomentou-se, entre os intervenientes no projecto, processos de troca de bibliografia com interesse para os educadores e/ou para a instituição;

Ao nível pedagógico implementou-se em 2004/2005 um intercâmbio dos profissionais envolvidos neste projecto (educadores e auxiliares de acção educativa). Estas visitas tinham como objectivo observar as diferentes formas de organização do espaço, materiais pedagógicos e projectos educativos. Com base nestas observações, realizaram-se encontros de auto-formação cooperada, onde foram abordadas questões relacionadas com a intervenção educativa (*e.g.* práticas de sucesso/dificuldades sentidas).

Em 2005/2006 ocorreram momentos de reflexão e debate com os educadores de infância e os auxiliares de acção educativa implicados, tendo-se utilizado como estratégia de motivação a observação de um DVD filmado no decurso de situações educativas desenvolvidas nas salas dos Jardins de Infância.

Nalgumas salas, com o intuito de apoiar directamente os projectos das crianças, organizaram-se visitas de estudo com os alunos. Foi ainda facilitada a troca de recursos pedagógicos entre as instituições (material informático, registos de projectos das crianças, adereços para dramatizações e material para a realização de experiências).

(f) Recolha de informação e análise comparativa de dados

Após um segundo ciclo de observações quer a adultos quer a crianças, procedeu-se a uma análise comparativa dos dados recolhidos. Por cada ano lectivo realizam-se dois momentos de observação¹: um no início do ano lectivo (final de Outubro, Novembro e início de Dezembro) e outro no final (última semana de Abril, Maio e início de Junho).

(g) Reflexão sobre o Projecto de Auto-avaliação e Melhoria

As informações sobre o desenvolvimento do projecto foram obtidas a partir de um pequeno questionário efectuado a cada educador e a partir de entrevistas realizadas a cinco encarregados de educação de cada sala (Anexos 24 e 25).

¹ A média de visitas a cada sala de Jardim de Infância, durante os períodos das observações às crianças e aos adultos, foi de duas vezes por semana. No restante período de desenvolvimento do trabalho, verificou-se em média uma visita ao Jardim de Infância em cada semana e meia.

No final de 2004/2005 a equipa de auto-avaliação de cada Jardim de Infância analisou os resultados do Plano de Melhoria (Anexo 26) e divulgou a informação através de uma síntese escrita (Anexo 27) à equipa alargada, constituída por encarregados de educação, direcção/coordenação e pessoal da instituição.

No decorrer da investigação-acção, cada instituição e cada sala em particular teve acesso em tempo oportuno a todas as informações recolhidas de modo a ser garantida a implementação de um Plano de Acções de Melhoria sustentado nas reais necessidades de cada instituição.

5. Recolha de informação

A recolha de dados teve por base as principais questões deste estudo, as dimensões da qualidade presentes no projecto *Effective Early Learning* e os instrumentos construídos e adoptados do projecto EEL para o processo auto-avaliativo das instituições.

A recolha de dados fez-se de acordo com o cronograma apresentado no Quadro 4.5, o qual mostra cada uma das dimensões de análise inicialmente traçadas, fontes de informação e técnicas/ instrumentos utilizados em cada momento do projecto.

CRONOGRAMA DA RECOLHA DE DADOS

Data	Dimensão de análise	Fonte de informação	Técnicas/instrumentos
Dez. 2004 Dez. 2005	Contexto Externo Contexto Interno Organização e Gestão	Educador Coordenador ou Educador de infância mais antigo	Questionário
Dez. 2004 Dez. 2005	Intervenção Educativa Resultados Educativos Cultura de Jardim de Infância Problemas e aspectos positivos	Educador (1 de cada sala) Aux. acção educativa (1 de cada sala) Professor do 1º ano do Ensino Básico Enc. educação (5 de cada sala) Técnicos de educação especial	Questionário
Out-Dez- 2004 Abr-Jun-2005	Ensino /Aprendizagem	Crianças (50% das crianças da sala) Crianças (5 crianças da sala) Adultos da sala (Educ. e Aux. acção ed.)	Escala de obs. do envolvimento das crianças Escala de obs. das oportunidades educativas Escala de obs. do empenhamento dos adultos
Fev.2005	Dimensões da qualidade (EEL)	Educadores (1 de cada sala) Crianças (5 crianças de cada sala)	Entrevista Entrevista colectiva
2005/2006	Dinâmica da sala	Crianças, Educ. e Aux. de acção ed.	Registo <i>vídeo</i>
Fev-06	Qualidade da acção educativa	Educadores da Instituição (2 ou 3)	Método <i>Q-Sort</i> (selecção de prioridades)
Jun.2005	Avaliação intermédia do impacto do Projecto de Auto-avaliação e Melhoria	Enc. educação (5 de cada sala) Educadores (1 de cada sala)	Questionário de avaliação do progresso
Jun.2006	Avaliação final do impacto do Projecto	Educadores (1 de cada sala) Crianças (3 a 5 de cada sala) Enc. Educação (5 de cada instituição) Aux. acção educ. (1 de cada instituição)	Entrevista Entrevista colectiva Questionários

Quadro 4.5 - Cronograma da recolha de dados

Para a compreensão do contexto externo e interno e para a análise da organização e gestão da instituição, foi aplicado um *questionário de enquadramento geral* (Anexo 5) ao coordenador do Jardim de Infância, no caso das instituições privadas de solidariedade social, e ao educador mais antigo do quadro de pessoal, no caso dos Jardins de Infância da rede pública, permitindo conhecer alguns dos aspectos contextuais de cada instituição.

Foram ainda construídos outros questionários com o objectivo de analisar as questões do processo e os resultados educativos. Estes instrumentos tiveram como matriz referencial o questionário a aplicar aos educadores de infância, tendo sido seleccionadas e adaptadas as questões destinadas à recolha de informações junto dos auxiliares de acção educativa, dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, dos encarregados de educação e dos técnicos de educação especial (Anexo 6). Estes inquéritos foram construídos tendo por base organizativa as seguintes áreas: (i) intervenção educativa; (ii) resultados educativos; (iii) cultura de Jardim de Infância; e (iv) problemas e aspectos positivos do Jardim de Infância.

A aplicação destes questionários ocorreu no início do mês de Dezembro de 2004 e 2005. Esta data afigurou-se a mais ajustada, permitindo que todos os inquiridos tivessem o tempo necessário para conhecer a instituição.

Tendo em conta a elevada complexidade que a observação do processo de ensino/aprendizagem envolve, sobretudo pela dificuldade de delimitação dos focos de análise, optou-se por utilizar instrumentos já validados noutras instituições para proceder à sua avaliação. Escolheram-se os instrumentos utilizados no projecto *Effective Early Learning* referentes às escalas de observação de (i) *envolvimento das crianças* (Anexo 12), (ii) *oportunidades educativas* (Anexo 13), e (iii) *empenhamento dos adultos* (Anexo 14).

Assim, no decorrer de dois períodos distintos em cada ano (Outubro a Dezembro e de Abril a Junho), foram aplicadas as referidas escalas de observação, respeitando as regras de utilização recomendadas pelos autores do projecto. A recolha de dados processou-se durante três meses, uma vez que cada observação implicou uma focagem sistemática no sujeito alvo de observação, o que exigiu uma sequência temporal prolongada e pré-definida.

Atendendo às indicações de utilização da escala de observação do envolvimento, seleccionaram-se metade das crianças de cada sala, tendo existido a preocupação de ter uma amostra representativa em termos de sexo e idade. Para a escala de observação das oportunidades educativas, foi necessário seleccionar cinco crianças de entre as restantes.

Para os adultos da sala, utilizou-se a escala de observação do empenhamento.

Embora os questionários aplicados aos diferentes agentes educativos fornecessem dados sobre as dimensões da qualidade desenvolvidas no projecto *Effective Early Learning*, entendeu-se ser necessário aprofundar alguns aspectos destas dimensões e explorar outros que se afiguravam pertinentes conhecer. Neste sentido auscultaram-se e envolveram-se as crianças neste processo avaliativo, sendo ainda realizadas entrevistas semi-estruturadas aos educadores de infância individualmente e às crianças em pequeno grupo. Os guiões das entrevistas funcionaram como orientadores do diálogo, havendo espaço para o imprevisto e para a associação livre de ideias (Anexos 15 e 16).

No sentido de facilitar a compreensão da dinâmica da sala do Jardim de Infância, foram efectuados em 2005/2006 registos vídeo de situações educativas escolhidas aleatoriamente nas salas. A análise destes dados revelou-se promotora de alguma reflexão e de um posicionamento crítico por parte dos actores educativos face ao processo de ensino desenvolvido. Estes registos

revelaram-se ainda facilitadores do entendimento do modo como as crianças se envolviam nas aprendizagens e foram importantes para o auto-conhecimento dos educadores e para a tomada de decisões, sendo complementares aos dados obtidos através das escalas de observação.

Tendo-se verificado a necessidade de analisar mais profundamente a acção educativa dos educadores, foi realizado em Fevereiro de 2006 um levantamento de prioridades através do método *Q Sort* (Anexo 17). Para tal apresentaram-se aos educadores de cada instituição um conjunto de afirmações, tendo estes que seleccionar e hierarquizar aquelas onde a realidade do Jardim de Infância se espelhava melhor.

Cada afirmação foi escrita num cartão cuja cor correspondia a um dos vários domínios temáticos de análise da intervenção educativa. Após a escolha, procurou-se apurar elementos comuns e aquilo que, embora fosse do interesse de poucos ou de um só, importava identificar como área de investimento. A partir do debate de ideias e da argumentação de cada profissional, procuraram-se consensos.

No final do ano lectivo de 2004/2005, procedeu-se a uma avaliação do trabalho desenvolvido (avaliação intermédia), com o objectivo de analisar o impacto do projecto e regular o trabalho futuro, tendo sido inquiridos individualmente cinco encarregados de educação de cada sala e os educadores de infância de cada instituição (Anexos 24 e 25).

No final de 2005/06, efectuaram-se uma série de entrevistas aos educadores de infância, encarregados de educação e alunos no sentido de avaliar o impacto do projecto na melhoria de cada instituição estudada (Anexos 28 e 29).

Toda a informação recolhida permitiu não só uma reflexão sobre o projecto, como originou, posteriormente, a construção de um quadro de categorias estruturante, articulado com os dados apurados. Neste estudo, as ferramentas mais utilizadas para a recolha de dados foram a entrevista, o questionário, a análise documental, a observação directa e a aplicação de escalas de observação (Quadro 4.6).

5.1 Entrevista

A entrevista foi a técnica que se entendeu ser mais apropriada para caracterizar cada instituição no que concerne às dimensões da qualidade do projecto *Effective Early Learning* e para perceber, na perspectiva dos diferentes intervenientes nesta investigação, o impacto do processo auto-avaliativo na melhoria da instituição.

A propósito deste tipo de instrumento de recolha de informação, Fonseca (2003: 79) refere o seguinte:

A entrevista desempenha, no domínio da investigação qualitativa e interpretativa, um papel fundamental, na medida em que a partir dela é possível compreender as concepções, as ideias, as atitudes dos sujeitos que participam no estudo em causa.

Dimensão	Tema	Categoria	Fontes de informação						Técnicas e instrumentos																
Organização e Gestão da Instituição	Visão	Projecto educativo	X																						
		Liderança	X																						
	Espaço institucional	Espaços e equipamentos	X		X																				
		Form. e desenv. profissional	X		X																				
	Interações	Trabalho em equipa	Relação instituição-família	X		X																			
			Relação instituição - 1º ciclo do EB	X		X																			
		Pressão interna para melhoria	Relação instituição-comunidade	X		X																			
			Avaliação e monitorização	X		X																			
			Espaço e materiais	X		X																			
			Tempo	X																					
Intervenção Educativa na Sala	Organização e Gestão do Ambiente Educativo	Grupo	X																						
		Relações interpessoais	X																						
	Processo de ensino / aprendizagem e gestão curricular	Modelos pedagógicos	X																						
		Práticas de observ., registo, planif. e aval.	X		X																				
		Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia	X																						
		Níveis de envolvimento das crianças e oportunidades de aprendizagem	X		X																				
			X		X																				
			X		X																				

Quadro 4.6 - Fontes de informação, técnicas e instrumentos utilizados em função da categoria de análise abordada

Em todas as entrevistas, mas sobretudo nas realizadas com as crianças, verificou-se a preocupação de captar nos entrevistados *o dito* e o *não dito*, isto é, perceber o verdadeiro significado de cada afirmação e os pontos de vista dos diferentes participantes na investigação. Esta postura teve um carácter intencional e objectivou-se para perceber *aquilo que eles experimentaram e o modo como eles interpretaram as suas experiências e eles próprios estruturam o mundo social* de acordo com Psathas (1973), citado por Bogdan e Biklen (1994).

Existem diversas formas de utilizar a técnica de entrevista, aplicáveis em função dos propósitos da investigação e do paradigma subjacente. Silverman (1993) considera que a entrevista pode ser utilizada seguindo uma perspectiva positivista ou interaccionista, implicando diferentes posturas por parte do entrevistado e formas distintas de interpretar os dados.

Ao admitir-se que uma entrevista é *uma conversa com uma estrutura e um propósito* (Álvarez-Gayou, 2003: 109), tornou-se necessário definir alguns focos de discussão. Neste sentido, as dez dimensões de qualidade do projecto *Effective Early Learning* serviram de suporte à construção de um *guião* referencial, que não foi utilizado na presença dos entrevistados por se considerar poder reduzir o carácter espontâneo da entrevista (Anexos 15 e 16).

Iniciou-se um diálogo que aos poucos se encaminhou para a exploração dos assuntos pretendidos. A ordem de apresentação de cada uma das questões foi flexível, tendo dependido do desenrolar da conversa.

Seguindo o recomendado por Bogdan e Biklen (1994), os entrevistados foram previamente esclarecidos sobre os objectivos do trabalho, o destino do material recolhido e a garantia do anonimato.

Procurou-se salvaguardar a posição do entrevistador relativamente aos aspectos a abordar, de forma a não influenciar as respostas do entrevistado. Foi contudo propositadamente estabelecido algum *feed-back* não-verbal com a intenção de motivar o entrevistado a responder.

As entrevistas tiveram uma duração média entre sessenta a noventa minutos e decorreram num espaço escolhido pelo entrevistado.

Foram inquiridos, em cada ano, nove educadores de infância e nove grupos de crianças.

No caso das crianças, optou-se por realizar entrevistas colectivas, tendo-se reunido com o entrevistador três a cinco inquiridos. Esta estratégia permitiu um ambiente mais estimulante e desinibidor, que se supõe ter gerado um diálogo mais profícuo.

Mediante autorização, as entrevistas foram gravadas em fita magnética e depois transcritas na íntegra. Tal como o defendido por Marcelo (1991: 24), considerou-se que este tipo de

procedimento *oferece um registo de dados exactos*, passíveis de voltarem a ser examinados por outras pessoas, não dependendo *da memória do investigador*.

5.2 Questionários

A elaboração de questionários objectivou-se para a implementação de práticas avaliativas das instituições de educação pré-escolar, tendo-se partido do princípio que todos os intervenientes no processo educativo devem participar e assumir responsabilidades na avaliação.

Os questionários diferenciados, assentes em indicadores comuns, foram especificamente direccionados para educadores de infância, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação, professores do 1º ciclo do Ensino Básico e técnicos de educação especial (Anexos 6, 7, 8, 9 e 10). A sua elaboração fez-se com base nos trabalhos de Alaiz *et al.* (2003), que se apoiaram nos estudos de MacBeath (1999), MacBeath, J. e McGlynn, A. (2002) e Curado *et al.* (2003).

O facto destes trabalhos se debruçarem apenas sobre escolas secundárias levou a que se efectuassem algumas adaptações, fundamentadas sobretudo no documento das directrizes das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Despacho nº 5220/97 - 2.ª série, de 4 de Agosto).

De acordo com Castro Sánchez (2002: 165), *a construção de um questionário implica definir um conjunto de questões que se julgam concretizar ideias, crenças ou hipóteses do investigador relativamente ao problema em estudo*. Este autor considera ainda que a reflexão sobre o objecto de análise e o levantamento de questões explicativas serve de base para a criação de um quadro conceptual, que deve relacionar os diferentes elementos que o problema envolve, só se devendo traçar as dimensões do questionário e preparar as perguntas numa fase posterior.

Neste trabalho a construção dos questionários assentou no quadro conceptual do *modelo interactivo do processo escolar*, ou *modelo CIPP*, desenvolvido por Stufflebeam (1967). Este teve a sua origem na ideia de sistema, integrando factores de contexto (*context*), entrada ou recursos (*input*), de processo (*process*), e de produto ou resultados (*product*).

De acordo com Seijas (2002: 15), qualquer perspectiva de análise que pretenda ser qualificada de idónea deve contemplar, na medida do possível, o fenómeno educativo como resultado da interacção dos quatro factores acima referidos.

Tendo por base o exposto por Alaiz *et al.* (2003: 67-73) no quadro referencial desenvolvido no âmbito do Projecto EDIF, estruturaram-se os questionários de acordo com as seguintes partes: (1) informação de enquadramento; (2) intervenção educativa; (3) resultados educativos; (4) cultura de Jardim de Infância; e (5) problemas e aspectos positivos do Jardim de Infância.

Uma vez que os questionários foram criados com a finalidade de avaliar os Jardins de Infância, verificou-se a necessidade de os mesmos se adequarem ao contexto educativo, tendo a terminologia utilizada e a lógica estrutural dos indicadores seguido em vários pontos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, admitindo-se ser este o documento que melhor sistematiza o trabalho que se desenvolve a nível das instituições educativas portuguesas.²

Vários são os instrumentos publicados no âmbito da avaliação de escolas. Estes apresentam-se contudo, desadequados para se aplicarem ao ensino pré-escolar, dadas as especificidades deste sector de ensino.

De acordo com Oliveira-Formosinho *et al.* (2001: 81-89), a diferença entre os educadores de infância e outros agentes educativos é marcada pelos seguintes aspectos:

- *Características da criança pequena*, isto é, a globalidade do seu ser, enquanto sujeito que aprende e se desenvolve e a sua vulnerabilidade, enquanto ser dependente dos outros;
- *Características dos contextos de trabalho e respectivas missões*, que se traduzem por uma diversidade de contextos institucionais e de condições de trabalho;
- *Características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras*, isto é, a abrangência do papel de educador de infância, a ligação inextricável da educação com os *cuidados* na educação de infância e a importância de um processo centrado na criança e baseado em interacções alargadas.

Estas características específicas conferem aos educadores um perfil próprio, capaz de entender estas particularidades e de se adaptar a diferentes níveis de autonomia profissional em função dos contextos institucionais que lhe estão afectos.

A avaliação de um Jardim de Infância implica referenciais diferentes dos utilizados no ensino básico ou secundário. Neste sentido, procurou-se que a estrutura organizacional dos questionários tivesse por base dimensões de análise adaptadas a este sector de ensino, tendo a sua construção sido estruturada de acordo com as seguintes dimensões de análise: (a) *contexto externo*; (b) *contexto interno*; (c) *organização e gestão*; (d) *intervenção educativa*; (e) *resultados educativos*; e (f) *cultura do Jardim de Infância*

Através da dimensão *contexto externo* procurou-se caracterizar as famílias das crianças e a comunidade envolvente no geral, considerando-se que o Jardim de Infância deve promover a formação de todos os implicados no processo educativo. Embora se admita que a este nível a acção do Jardim de Infância não seja muito evidente, considerou-se que esta não

² EDIF (Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente?) Curado *et al.* ME (2001-2002).

deixa de ser uma área com interesse dado que a compreensão prévia da realidade é necessária para a contextualização dos dados.

A dimensão *contexto interno* envolveu uma caracterização do espaço interior e exterior do Jardim de Infância, bem como para um levantamento dos recursos humanos existentes, os quais englobam crianças e adultos. Ao abordar-se aspectos relacionados com a *organização e gestão* do Jardim de Infância, procurou-se integrar informações referentes à gestão pedagógica e administrativa, bem como aspectos da organização e funcionamento.

A partir da dimensão *intervenção educativa*, procurou-se compreender a dinâmica pedagógica que o educador imprimiu à acção educativa. Tendo por base o exposto no documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, foram abordados aspectos organizacionais no que respeitou ao grupo, ao espaço, ao tempo, ao meio institucional, a aspectos relacionais com os pais e outros parceiros educativos e à intencionalidade educativa.

Os aspectos referentes aos *resultados educativos* prenderam-se com o conhecimento dos comportamentos, aquisições e atitudes que as crianças manifestam no decurso do processo educativo.

No ensino pré-escolar em Portugal, a avaliação faz-se em termos qualitativos: não existem programas específicos e os resultados não são traduzidos por aprovações ou reprovações. Neste sentido, procurou-se interrelacionar as diferentes dimensões de análise, de forma a obter-se uma perspectiva holística da realidade.

A dimensão *cultura de Jardim de Infância* objectivou-se para a compreensão do *modo de pensar e de fazer* dos agentes que intervêm no processo educativo. O significado desta dimensão prende-se com as pessoas, com a comunidade, com a estrutura, com o edifício, com a história da própria instituição e, sobretudo, com a força das lideranças que se estabelecem na escola.

As dimensões que estruturam este trabalho distribuem-se por dois tipos de questionários: um de enquadramento da instituição (Anexo 5), perspectivado para uma recolha de informações que permitam conhecer as características do Jardim de Infância e outro destinado aos intervenientes no processo educativo, como educadores de infância, encarregados de educação, auxiliares de acção educativa, professores do 1º ciclo do Ensino Básico e técnicos de educação especial.

O questionário de enquadramento da instituição apresenta uma breve recolha de informação sobre o Jardim de Infância, onde se abordam as dimensões de *contexto externo*, *contexto interno* e *organização e gestão*. Os outros questionários integram informações de enquadramento, específicas para cada um dos grupos de sujeitos a que se destinam, procurando-se dados referentes à *intervenção educativa*, *resultados educativos* e *cultura do Jardim de Infância*.

A estrutura organizativa dos inquéritos parte de uma base comum de questões, que se especificam, no sentido de se afigurarem apropriadas para cada um dos grupos de intervenientes. Este esquema tem a vantagem de permitir o processo de triangulação, facilitando a compreensão das perspectivas de cada grupo de intervenientes sobre o mesmo objecto de análise.

No sentido de se simplificarem os questionários, a redacção da maior parte das perguntas obedeceu a critérios de eleição múltipla, onde se assinalou com um *X* a opção mais adequada ou concordante. As excepções prendem-se com questões onde se pedem especificações, onde se exige um desenvolvimento muito breve ou referências quantitativas.

Uma vez concebidos os inquéritos, há que testar a sua eficácia como instrumento de recolha de informação. De acordo com Castro Sánchez (2002: 170), *antes da aplicação definitiva do questionário será conveniente fazer-se um pré-teste, para se poder comprovar se o mesmo funciona adequadamente*. Este autor considera ainda que os estudos prévios são fundamentais, permitindo detectar possíveis deficiências de redacção, categorização e ordenamento interno das questões.

Neste contexto, a construção dos questionários envolveu a aplicação de um pré-teste, junto de vinte e cinco sujeitos, equitativamente distribuído pelos cinco grupos de intervenientes educativos considerados, solicitando-se a sua apreciação crítica e a contabilização do tempo despendido no preenchimento. Este processo de aperfeiçoamento contou ainda com a colaboração de especialistas em Ciências Sociais e Ciências da Educação.

O tempo destinado ao preenchimento de questionários afigura-se importante, na medida em que um consumo exagerado de tempo pode gerar desconcentração e desinteresse. Segundo Castro Sánchez (2002: 169), o tempo que um questionário ocupa para preencher não deverá ultrapassar os 30 ou 40 minutos, independentemente do número de questões que comporte. Relativamente aos questionários destinados ao educador de infância, que são os mais extensos, pôde apurar-se ter sido, em média, esse o tempo necessário.

Em resultado do pré-teste efectuado, pode verificar-se que a quase totalidade dos inquiridos consideraram que as perguntas apresentadas faziam sentido, eram compreensíveis, não se repetiam e eram de preenchimento fácil. Alguns dos encarregados de educação consideraram ser necessário proceder-se a reformulações a nível lexical para que a linguagem se apresentasse mais acessível. Outro dos sujeitos sugeriu que as questões fossem colocadas nos questionários para os encarregados de educação de modo a fazerem sentido para cada um dos sujeitos, tentando-se minimizar a distância entre o sujeito que responde e a questão colocada no questionário. Os questionários foram alterados, tendo em atenção estas recomendações.

Foi ainda sugerido que, na parte dos questionários correspondente à frequência com que as situações surgem, se substituíssem as expressões *Nunca* ou *Quase nunca* e *Algumas vezes* ou *Sempre* por *Nunca* e *Sempre* respectivamente, dado que o sentido destas expressões era

muito semelhante. Verificou-se, também, ser conveniente repetir as instruções sobre o preenchimento, no caso das questões que ocupam duas páginas.

Algumas questões, pelo facto de integrarem mais do que uma situação ou sujeito, poderiam induzir a respostas que não correspondiam à real situação. Estas foram alteradas, procurando-se, tal como refere Castro Sánchez (2002: 154), que cada questão tivesse *um significado claro e único para o sujeito*.

No questionário destinado aos técnicos de educação especial, substituiu-se o vocábulo *integração* por *inclusão*, por proposta dos inquiridos, uma vez que este último reflecte melhor o envolvimento que se pretende actualmente a nível da Educação Especial.

Quanto ao questionário de enquadramento geral da instituição (Anexo 5), foi referido que algumas das questões têm justificação nos casos de Jardins de Infância particulares ou de solidariedade social, mas não correspondem ao contexto institucional da rede pública. Esta observação não suscitou a rectificação do questionário em causa, dado que o mesmo, ao apresentar-se abrangente, tem flexibilidade para sofrer as alterações necessárias a cada contexto institucional.

Estes instrumentos de recolha de informação não foram encarados como os únicos modelos possíveis, tendo a sua adaptação a cada contexto educativo sido necessária e fundamental para o processo auto-avaliativo. Este poderá ser formativo desde que discutido e negociado por todos os intervenientes em geral e pela equipa de auto-avaliação em particular.

5.3 Análise documental

A análise documental foi a técnica utilizada para a apreciação de documentos como o projecto educativo, o regulamento interno, o plano de actividades, as actas de reuniões, as planificações, os instrumentos de avaliação e as fichas informativas sobre os alunos.

Os documentos foram analisados quanto ao seu conteúdo e forma, tendo sido o projecto educativo e o regulamento interno os documentos merecedores de um tratamento mais aprofundado.

De acordo com Santos Guerra (2003: 119), *os documentos são apenas letra morta se não nascem do sentir e pensar dos protagonistas da comunidade*. Considerando-se ser possível a presença de contradições ou de coincidências entre os documentos e conhecendo-se a falta de consistência que algumas vezes existe entre o escrito e o desenvolvido na realidade, entendeu-se ser necessário complementar a análise destes materiais escritos com outras técnicas, como por exemplo, a entrevista e a observação, havendo, assim, uma maior facilidade de se captar informações passíveis de um entendimento mais preciso da realidade.

5.4 Observação directa

A técnica de observação directa pode ser entendida como uma forma intencional de captar dados do contexto que se consideram importantes para um melhor entendimento da realidade.

Esta requer uma atenção voluntária, selectiva e inteligente, orientada por um processo terminal ou organizador (De Ketele, 1984, citado por Santos Guerra, 2003: 100).

De acordo com Santos Guerra (2003: 100), a técnica de observação é um *processo de conhecimento que não exige unicamente um registo fiel do que acontece, mas também uma exploração intencional que descubra a interpretação do que sucede*.

No presente estudo, a observação assumiu-se de forma voluntária pelo investigador, existindo a preocupação de focar a atenção em aspectos determinados como nas manifestações de liderança e no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto para o primeiro aspecto, a observação se desenvolveu de forma naturalista e ao longo do tempo, podendo o observador ser classificado de participante, no segundo, a observação processou-se com um carácter sistemático e estruturado, recorrendo-se a escalas de observação para registo dos processos e dinâmicas educativas desenvolvidas na sala.

Neste último caso, o investigador teve que assumir uma postura não participante, na medida em que, para além de centrar a sua atenção nos aspectos que seleccionou observar, teve que descrever o contexto em que se desenvolveu cada registo observado.

De acordo com Santos Guerra (2003: 100), a observação exige cuidados, na medida em que envolve limitações associadas à subjectividade do observador, ao problema da *distorção* (alteração do comportamento dos observados face à presença do observador), à *prova contraditória* (possibilidade de sobre o mesmo facto haver dois observadores com visões contraditórias) e ao problema da *equidistância do observador* (estar integrado e próximo e, simultaneamente, manter distanciamento crítico).

No presente estudo procurou-se contornar cada uma destas limitações, tendo a utilização de escalas de observação facilitado a focalização sobre a realidade a observar, minimizando a subjectividade do observador.

O clima de confiança que se gerou entre o observador e os observados imprimiu uma postura de descontração por parte dos observados, não se notando modificações comportamentais durante as observações. Saliente-se que, por sugestão dos educadores de infância, a calendarização das observações foi omissa relativamente ao alvo da observação.

Apesar de, no início do estudo, estar previsto que as observações fossem realizadas pelos próprios profissionais da instituição, que receberam formação nesse sentido, estes propuseram que essa tarefa ficasse a cargo do investigador, argumentando que a existência de um único observador era garante de uma uniformidade de critérios.

O investigador procurou estabelecer uma relação de equilíbrio entre o papel de observador participante e não participante, existindo permanentemente preocupações de independência e imparcialidade nos registos, condições essenciais para o distanciamento crítico desejado.

Saliente-se que a presença regular do observador nas instituições, bem como o clima de abertura e de disponibilidade que foi garantido por parte do pessoal dos Jardins de Infância contribuíram favoravelmente para o sucesso deste processo de recolha de dados.

5.5 Escala de observação do envolvimento da criança

Para a observação do envolvimento das crianças, foi utilizada a escala do projecto *Effective Early Learning* (Anexo 12). Este instrumento envolveu um conjunto de indicadores associados aos seguintes comportamentos de envolvimento: (i) concentração; (ii) energia; (iii) complexidade; (iv) criatividade; (v) expressão facial; (vi) postura; (vii) persistência; (viii) precisão; (ix) tempo de reacção; (x) linguagem; e (xi) satisfação.

Os níveis de envolvimento são definidos de acordo com uma escala de cinco valores, que variam de 1 a 5 pontos, significando 1 *sem actividade*, 2 *actividade interrompida frequentemente*, 3 *actividade quase contínua*, 4 *actividade contínua com momentos de grande intensidade* e 5 *actividade intensa e prolongada*.

A aplicação desta escala de observação exige que se respeitem os seguintes requisitos:

- Devem ser observadas 50% das crianças da sala, não excedendo um máximo de doze, devendo a sua selecção integrar, de forma equilibrada, indivíduos de sexo e idades diferentes;
- Deve, sempre que possível, realizar-se uma sessão de observações da parte da manhã e outra da parte da tarde, completando-se as duas sessões numa semana;
- Cada observação não deverá ultrapassar dois minutos;
- A mesma criança deverá ser observada três vezes (2 minutos cada, em momentos descontínuos da sessão);
- Observa-se no total 12 minutos a mesma criança, o que equivale a seis observações de dois minutos cada;
- Deve registar-se o resultado da observação numa ficha, sendo necessárias duas por criança.

Na ficha deve descrever-se de forma sumária a situação observada, a hora em que se realizou o registo, o nível de envolvimento e a área de conteúdo/domínio que predomina.

5.6 Escala de observação das oportunidades educativas

A escala de observação das oportunidades educativas, utilizada no projecto *Effective Early Learning*, procura captar a dinâmica de funcionamento de um dia normal no Jardim de Infância (Anexo 13). Neste sentido, a atenção do observador deverá incidir nas experiências de aprendizagem que se desenvolvem, nas oportunidades de iniciativa que são oferecidas às crianças, nas formas como se organiza o grupo, no modo como se processam as interacções criança-criança(s) e criança-adulto(s) e ainda no envolvimento dos alunos no decorrer das situações educativas que exploram.

Esta escala engloba vários tipos de registo, sendo possível assinalar: (i) a área de conteúdo/domínio predominante no momento da observação; (ii) o tipo de iniciativa oferecido à criança; (iii) a forma como o grupo está organizado durante a observação da criança; (iv) a

forma de interacção verbal ou não-verbal predominante, havendo um código para caracterizar a situação em que a criança-alvo se encontra; e (v) o nível de envolvimento da criança.

O tipo de iniciativa oferecida à criança pode caracterizar-se por não ser dada a oportunidade da criança escolher a actividade - nível 1, por ser oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas actividades - nível 2, por existirem algumas actividades que não podem ser escolhidas - nível 3 e por ser dada total liberdade de escolha - nível 4.

A forma como o grupo está organizado durante a observação da criança, pode ser em grande grupo (GG), em pequeno grupo (PG), em par (P) e individualmente (I).

O nível de envolvimento da criança pode ser de inactiva - nível 1, de actividade interrompida - nível 2, de actividade mais ou menos contínua - nível 3, de actividade com momentos de grande intensidade - nível 4 e de actividade contínua e intensa - nível 5.

A utilização desta escala implica que haja um grupo representativo, em termos de sexo e idade, das crianças da sala. Devem efectuar-se observações, sempre que possível no período da manhã e no da tarde, com a duração de 5 minutos cada. Cada criança deve ser observada duas vezes por período, realizando-se no total quatro observações por criança, em fichas distintas e totalizando vinte minutos de observação por aluno.

5.7 Escala de observação dos adultos

A escala de observação do adulto, usada no projecto *Effective Early Learnig* procura caracterizar a intervenção deste através de três categorias de acção: sensibilidade, estimulação e autonomia (Anexo 14).

A sensibilidade pode revelar-se através de um conjunto de indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade. Assim, de acordo com esta escala, um adulto apresenta níveis elevados de sensibilidade quando no seu relacionamento com a criança revele: (i) um tom de voz, gestos e um contacto visual encorajador, carinhoso e afectuoso; (ii) respeito e carinho para com a criança; (iii) atitudes de encorajamento, elogiando a criança e demonstrando empatia com as necessidades e preocupações desta, ouvindo-a, respondendo-lhe e fomentando confiança.

A estimulação é avaliada através da observação da acção do adulto junto da criança em termos do modo como concretiza o processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção. Os adultos com níveis elevados de estimulação nesta escala devem ter uma intervenção marcada por manifestações de energia para motivar de forma variada, conseguindo corresponder às necessidades e interesses da criança, revelando saber estimular o diálogo, a acção e o pensamento da criança.

A autonomia é o modo como o adulto confere iniciativa, poder de experimentação e possibilidade de opção e decisão e ainda o modo como gere os conflitos e resolve os problemas comportamentais. O adulto que apresenta níveis máximos na sub-escala da autonomia consegue garantir à criança liberdade de escolha, de iniciativa e de expressão de ideias e opiniões, respeita as opiniões das crianças sobre as suas produções ou outras actividades e incentiva a

criança a resolver os conflitos e a elaborar e a aplicar regras de convívio social ou de utilização dos espaços.

Os níveis de empenhamento previstos na escala variam num contínuo de 1 a 5 pontos, sendo o 1 associado à ausência total de empenhamento e o 5 a um total empenhamento do adulto.

A pontuação deve ser atribuída a cada uma das categorias de acção anteriormente abordadas.

As regras de utilização da escala obrigam a que se observe até um máximo de cinco dos adultos que contactam com as crianças. Cada adulto deve ser observado em dias descontínuos e em partes distintas do dia, ou seja, sempre que possível metade das vezes de manhã e a outra metade à tarde. No total devem ser efectuados quatro períodos por adulto, sendo cada período de cinco observações de 2 minutos cada, o que perfaz dez minutos em cada sessão, ou seja, quarenta minutos no total das quatro sessões (quatro fichas preenchidas).

A ficha, para além dos dados de caracterização, deve comportar descrições da situação em que ocorreu a observação do adulto, bem como a hora de cada um dos cinco registos. Se não for possível assinalar em determinada observação em que nível da escala se posicionou o adulto observado, deve utilizar-se o espaço SP (*Sem Prova*).

6. Processo de tratamento dos dados - análise de conteúdo

A análise de conteúdo através de um processo de categorização afigurou-se como o tipo de tratamento de dados mais apropriado às características qualitativas deste estudo, uma vez que envolve a aplicação de técnicas e procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das respostas.

De acordo com Pérez (2002: 133), este tipo de abordagem oferece *a possibilidade de se investigar sobre a natureza do discurso*, permitindo descobrir a *estrutura interna da informação*, bem como a sua *composição, organização e dinâmica*.

Na perspectiva de Bardin (2000), a análise de conteúdo tem como objectivo estabelecer uma correspondência entre o nível empírico, ou seja, o conteúdo das respostas obtidas e o quadro teórico, relacionado com as hipóteses de trabalho previamente colocadas à análise. Este autor distingue três categorias neste processo: (1) as temáticas, que incidem sobre certos elementos do discurso; (2) as formais, que se debruçam sobre as formas e o encadeamento do discurso; e (3) as estruturais, que estudam as relações entre os elementos da mensagem.

Ainda, de acordo com este autor, a categorização pode ser entendida como a *operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e (...) reagrupamento (...) segundo caracteres comuns*, enquanto as categorias representam variáveis da teoria, sendo intermediárias entre a teoria desenvolvida e os dados verbais obtidos na entrevista.

O sistema de construção de categorias foi misto, tendo assentado em processos indutivos e dedutivos de categorização. Assim, tendo por base o enquadramento teórico, as questões da

investigação e o guião das entrevistas, foram definidos alguns temas *à priori*, que deram origem a categorias. Note-se que, apesar do guião das entrevistas ter servido apenas como referencial para os aspectos a abordar, verificou-se que os seus tópicos foram determinantes na primeira fase de categorização.

As categorias *à posteriori* surgiram porque, na transcrição das entrevistas e na sua análise preliminar, se notou a necessidade de se proceder a uma reelaboração das dimensões de análise e das categorias encontradas. Este dinamismo na construção de categorias, constante ao longo do estudo, vai ao encontro do referido por González (2002: 25):

A estratégia de análise dos dados qualitativos não ocupa um lugar concreto no processo global da investigação, mas vai-se encontrando de forma permanente ao longo do trabalho.

Procurou-se respeitar as cinco características essenciais ao processo de elaboração de categorias proposto por Bardin (2000: 120), apresentando estas as seguintes qualidades: (a) *exclusão mútua* (cada unidade só pode ser classificada numa categoria); (b) *homogeneidade* (as categorias devem ser organizadas a partir de um único princípio de classificação); (c) *pertinência* (as categorias devem ser adequadas aos objectivos do estudo e ao seu quadro teórico); (d) *objectividade e fidelidade* (os índices para a entrada de um elemento numa categoria devem estar bem definidos de forma a que o mesmo material verbal seja codificado do mesmo modo quando submetido a várias análises); e (e) *produtividade* (as categorias devem permitir obter resultados importantes para o estudo em causa).

Neste estudo o sistema de categorias foi organizado em torno de duas dimensões de análise: *a organização e gestão da instituição* e *a intervenção educativa na sala* (Quadro 4.7). Cada uma destas dimensões integrou um conjunto de temas que, por sua vez, originaram categorias e estas especificaram-se através da apresentação de subcategorias.

A organização e gestão da instituição contemplaram os seguintes temas e categorias: (a) *visão* (projecto educativo e liderança); (b) *espaço institucional* (espaços exteriores, interiores e equipamentos); (c) *recursos humanos* (formação e desenvolvimento profissional); (d) *interacções* (trabalho em equipa; relação instituição-família; relação instituição-1º ciclo do Ensino Básico; relação instituição-comunidade); e (e) *a pressão interna para a melhoria* (avaliação e monitorização).

A intervenção educativa na sala integrou os seguintes temas e categorias: (a) *organização e gestão do ambiente educativo* (espaço e materiais; tempo; grupo; relações interpessoais) e (b) *processo de ensino-aprendizagem e gestão curricular* (modelos pedagógicos; práticas de observação, registo, planeamento e avaliação; estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia; níveis de envolvimento das crianças e oportunidades de aprendizagem). A cada uma das categorias está associado um conjunto de subcategorias e de indicadores definidos *à posteriori* que sintetizam a ideia subjacente a cada *expressão das entrevistas* ou *unidade de registo* (Quadro 4.7).

Dimensão	Tema	Categoria	Subcategoria
Organização e Gestão da Instituição	Visão	Projecto educativo	Finalidades e objectivos Elaboração Duração Âmbito Divulgação
		Liderança	Institucionalizada Não institucionalizada
	Espaço Institucional	Espaços exteriores e interiores e equipamentos	Condições apresentadas Condições desejadas
	Recursos Humanos	Formação e desenvolvimento profissional	Formação organizada Desenv. com base na experiência Carências de formação
	Interações	Trabalho em equipa	Trabalho com auxiliares Trabalho com colegas Trabalho com outros parceiros
		Relação instituição-família	Concep. educ. envolv. famílias Estratégias de envolvim. das famílias
		Relação instituição-1ºciclo do EB	Estratégias realizadas Estratégias desejadas Dificuldades de impl. de estratégias
		Rel. instituição-comunidade	Estratégias
	Pressão Interna para a Melhoria	Avaliação e Monitorização	Presença Ausência
	Intervenção Educativa na Sala	Organização e Gestão do Ambiente Educativo	Espaço e materiais
Tempo			Presença de rotinas
Grupo			Dinâmicas de organização do grupo
Relações interpessoais			Relação criança-criança Relação adulto-criança Relação adulto-adulto Igualdade de oportunidades
Processo de Ens./Aprendiz. e Gestão Curricular		Modelos pedagógicos	Presença de um modelo de referência Dificuldades na impl. de um modelo Papel do educador
		Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação	Planificação Registos Avaliação
		Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia	Estratégias de ensino Sensibilidade Estimulação Autonomia
		Níveis de envolvimento das crianças e oportunidades de aprendizagem	Áreas de conteúdo mais valorizadas Áreas de conteúdo menos valorizadas Articulação de áreas de conteúdo

Quadro 4.7 - Dimensões, temas, categorias e subcategorias de análise.

A unidade de registo é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (Holsti, 1969, citado por Bardin, 2000: 104). A sua identificação estabeleceu-se de acordo com o nível semântico do segmento do conteúdo seleccionado e a significação principal inerente ao conceito de cada categoria.

Neste estudo, apenas na análise das questões abertas do questionário é que se verificou a preocupação de apurar a frequência com que cada expressão era evocada, tendo sido, nos restantes dados, pouco significativa a repetição de temas ou ideias no discurso.

Para a análise das categorias que implicaram a utilização das escalas de observação, houve a necessidade de se recorrer a uma estatística descritiva simples. Assim, a cada observação foi atribuído um valor e encontrada a média aritmética de cada variável obtida no total das observações realizadas num determinado período de tempo, tendo sido possível apresentar e comparar a média aritmética dos resultados obtidos em cada momento, ao longo dos dois anos lectivos (1^a, 2^a, 3^a e 4^a observações).

Aceitando-se que a investigação qualitativa procura a objectividade e o rigor na intersubjectividade, considera-se, tal como Lopes da Silva (1995: 223), que a triangulação ao permitir *confrontar as diversas interpretações dos sujeitos observados e as destes com as do observador (...)* permite *controlar a subjectividade do investigador*, obrigando-o a *uma revisão dos dados* e a *uma documentação de todo o processo de recolha e análise*.

No tratamento dos dados deste estudo recorreu-se frequentemente a processos de triangulação, tendo-se considerado as fontes, os métodos e os momentos.

A triangulação de fontes realizou-se, cruzando os discursos e perspectivas dos intervenientes - educadores de infância, encarregados de educação e crianças - sobre a mesma dimensão de análise. De acordo com Guerra (2003: 127), quando neste processo há concordância sobre determinada situação é provável que essa seja a mais válida e autêntica. Ainda, de acordo com este autor, embora não seja válido o critério de que a verdade é o que a maioria diz, uma triangulação concordante pode ajudar a comprovar que todos os que não estão directamente implicados num determinado processo interpretam a realidade do mesmo modo.

Utilizou-se a triangulação de métodos, uma vez que se recorreu a entrevistas, questionários, análise documental e observações para se obter dados sobre as categorias, conseguindo-se posteriormente analisar o comum e o divergente no material recolhido.

Guerra (2003), citando Elliott (1980), refere que a triangulação assenta no princípio básico de recolher observações/apreciações sobre um determinado aspecto, para a partir de diferentes perspectivas ou pontos de vista se poder comparar e confrontar essas abordagens.

A triangulação de momentos foi outro dos tipos de abordagem efectuada neste estudo. Assim, dependendo do tipo de categoria a analisar, foram comparados dados recolhidos em períodos do ano distintos.

No início de cada ano foi aplicado um questionário e foi concebido um plano de acções de melhoria e, no final de cada ano, foram realizadas entrevistas. Entre o início e final do ano lectivo, ou seja, no período do *durante*, foram efectuados registos, utilizando-se três tipos de escalas de observação.

**A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE AUTO-
AVALIAÇÃO E DE MELHORIA DAS INSTITUIÇÕES
DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

V – A construção de um processo de auto-avaliação e de melhoria das instituições de educação pré-escolar - Apresentação de resultados

Neste capítulo são apresentados os dados recolhidos ao longo da investigação-acção, estruturados de acordo com a organização e gestão da instituição, a intervenção educativa na sala, os planos de melhoria e a avaliação do impacto do projecto de Auto-avaliação e Melhoria. Os dois primeiros eixos relacionam-se com o processo de auto-avaliação desenvolvido nas instituições, o terceiro com o processo de melhorias introduzido e o quarto com a meta-avaliação do processo.

Considerou-se, para as dimensões de análise referentes à organização e gestão da instituição e à intervenção educativa na sala, um conjunto de temas que por sua vez originaram várias categorias e subcategorias.

Os planos de acções de melhoria decorreram da avaliação desenvolvida em cada instituição, e das acções seleccionadas pela equipa de auto-avaliação de cada Jardim de Infância.

A apresentação dos resultados da avaliação do impacto do projecto de Auto-avaliação e Melhoria foi efectuada no término dos dois anos lectivos deste estudo e de acordo com a perspectiva dos educadores e encarregados de educação.

Dado o considerável volume de dados, entendeu-se que a sua inserção no texto poderia gerar descontinuidades de leitura. Deste modo os quadros com os dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas e do tratamento dos questionários, bem como os próprios planos de melhoria são apresentados em anexo.

1. Organização e gestão da instituição

1.1 Visão

1.1.1 Projecto educativo

O projecto educativo pode ser visto como um conjunto de planos, finalidades e objectivos, elaborados pela instituição escolar, direccionados para metas de aprendizagem concretas.

A análise desta categoria objectiva-se para o conhecimento das intenções de cada instituição, sobretudo para o papel que o projecto educativo assume no Jardim de Infância. É feita a partir de entrevistas efectuadas aos educadores e às crianças e do estudo dos projectos educativos existentes nas instituições estudadas.

Na **instituição 1** não se regista qualquer observação à *função de guarda de crianças*.

Os três educadores entrevistados defendem uma função educativa que privilegie o desenvolvimento integral das crianças, respeitando os objectivos da educação pré-escolar estabelecidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Num desdobrável de divulgação figura como pretensão da instituição *assegurar as funções de guarda e socialização das crianças*.

As entrevistas com as crianças corroboram, na generalidade, o discurso dos educadores, destacando, como principais finalidades do Jardim de Infância, o *aprender* e o *brincar*.

O projecto educativo desta instituição (*Descobrir o mundo através da arte*), elaborado pelos educadores, integra um conjunto de *objectivos gerais e específicos* focados na exploração das artes. Comporta ainda algumas *estratégias* e apresenta uma calendarização de comemorações ao longo do ano lectivo.

O projecto pretende assumir-se como da própria instituição, tendo sido aplicado às três salas do Jardim de Infância. Como não foi suficientemente explorado no primeiro ano, foi reajustado e voltou a ser apresentado no ano lectivo seguinte. De acordo com os entrevistados, tenta-se adaptar as temáticas aos objectivos, ou seja, procura-se, *consoante o tema (...), desenvolver os objectivos com aquele grupo* (Anexo 18 - E1-1).

O projecto educativo, nesta instituição, foi entendido como a formalização de um instrumento pedagógico, – *todas as instituições têm que ter um projecto* (Anexo 18 - E1-1) – que emanou sobretudo da obrigatoriedade legal, não tendo tido grandes repercussões na intervenção educativa na sala.

Na **instituição 2** os inquiridos têm duas perspectivas distintas sobre as finalidades e objectivos do Jardim de Infância: metade deu relevância à função educativa, na sua vertente da socialização, enquanto a outra valorizou a *função de guarda* e os *propósitos de acção social* subjacentes à criação da instituição (Anexo 18 - E2-1).

Das entrevistas efectuadas às crianças infere-se uma clara valorização da aprendizagem.

As finalidades apontadas no âmbito da função educativa centram-se na socialização, procurando desenvolver competências sociais nas crianças: [os alunos] *aprendem a estar uns com os outros, aprendem regras de convívio, a saberem que somos todos diferentes* (Anexo 18 - E2-1).

Para alguns dos educadores inquiridos, as principais preocupações da instituição centraram-se nas crianças e nas necessidades específicas do contexto educativo, enquanto para outros foram sobretudo o bem-estar das crianças e das famílias.

O projecto educativo nesta instituição foi elaborado pelos educadores em conjunto com os representantes de encarregados de educação e mereceu parecer do conselho pedagógico e dos membros da direcção, previamente à sua última versão.

A concepção do projecto implicou: (i) uma *caracterização do meio e valências*; (ii) uma *fundamentação teórica geral*; (iii) uma definição dos objectivos do projecto; (iv) a definição de estratégias de intervenção; (v) uma estimativa da duração do projecto; e (vi) meios de avaliação. Para a sua operacionalização, foram traçados objectivos para cada ano lectivo em estreita articulação com os objectivos gerais da instituição.

A aproximação da instituição ao meio constituiu um dos principais objectivos do projecto – *dado que a freguesia (...) reúne um conjunto de infra-estruturas, recursos favoráveis à*

construção de uma relação aberta entre escola-meio, julgamos que a nossa acção educativa deverá incidir exactamente nessa relação (retirado do Projecto Educativo da instituição 2 - Ano lectivo 2002/2003-2004/2005).

Paralelamente ao projecto educativo, cada sala desta instituição contou com um *projecto de sala*, da responsabilidade de cada educador, que tentou articular os seus objectivos com os do projecto educativo. Para além destes documentos orientadores, esta instituição apresentou ainda um Plano Anual de Actividades e um Plano de Formação.

Uma das grandes preocupações dos educadores prende-se com o cumprimento da legislação, como se depreende da expressão - *temos sempre em conta os objectivos definidos na legislação, as orientações curriculares e os objectivos traçados para cada ano* (Anexo 18 - E2-1).

Na **instituição 3**, todos os educadores entrevistados apontam a função educativa como principal finalidade do Jardim de Infância, focada sobretudo para a socialização. O papel da escola no desenvolvimento integral da criança e na preparação para a vida também merece especial destaque, tendo existido a preocupação de *desenvolver as capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico e criatividade, sempre com o objectivo de se tornarem cidadãos responsáveis e participantes* (Anexo 18 - E3-1).

As crianças consideram a aprendizagem a razão principal para frequentarem o Jardim de Infância, evidenciando também a necessidade de estarem seguras no período de trabalho dos pais. Uma das crianças aponta razões económicas - *quando eu estava noutra escola, pagava-se muito, por isso é que a minha mãe me mudou para aqui* (Anexo 18 - C3-1).

Nesta instituição não houve projecto educativo uma vez que a escola, onde o Jardim de Infância se insere, não o elaborou. Apesar desta carência, não se descortinou no discurso dos educadores a necessidade deste, como se depreende da afirmação: *normalmente fazíamos os projectos em articulação com o projecto da escola. Este ano acho que não houve projecto da escola até agora e cada educadora e cada professor fez o seu projecto curricular de grupo e depois foi enviado para as entidades* (Anexo 18 - E3-1).

Na **instituição 4**, os educadores valorizam a função educativa, mais concretamente o desenvolvimento integral da criança, surgindo como segundas preocupações a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes de partilha, entajuda, cooperação e democracia.

Um dos educadores refere ter de desenvolver competências com as crianças.

Os educadores e as crianças valorizam o ensino e a aprendizagem, tendo os primeiros perspectivado o seu trabalho para o desenvolvimento integral da criança e, os segundos reforçado a importância das aprendizagens.

Os educadores referem existir um projecto educativo da escola, elaborado de forma genérica e articulado com as orientações provenientes da unidade orgânica.

1.1.2 Liderança

A liderança, entendida como um processo da dinâmica de grupos em que se potencia os recursos, meios e relações existentes, é importante para as escolas, ajudando a definir valores, crenças, finalidades e objectivos e garantindo a estas instituições uma personalidade cultural própria.

Os dados de análise desta categoria provêm da observação directa dos contextos educativos em cada instituição e ainda de uma análise documental e de conversas informais com os docentes.

A **instituição 1** é uma IPSS com várias valências de intervenção comunitária. A sua liderança centra-se numa mesa administrativa, dirigida por uma figura com poderes máximos dentro da instituição. O Jardim de Infância e a Creche, enquanto valências desta organização, são dirigidos por um coordenador pedagógico escolhido pela mesa administrativa entre os docentes.

Os contactos entre a mesa administrativa e o coordenador pedagógico fazem-se por intermédio de um dos seus membros, designado responsável por esta valência.

A coordenadora pedagógica desta instituição ocupava, na altura deste estudo, o cargo há vários anos, sendo, na perspectiva dos colegas, o elemento melhor qualificado para o desempenho desta função.

Os assuntos do Jardim de Infância que fogem do âmbito pedagógico são abordados numa reunião semanal da mesa administrativa. O projecto educativo da instituição ou a avaliação do pessoal docente são exemplos de processos da responsabilidade da coordenadora pedagógica que são sujeitos a uma aprovação da mesa administrativa.

Existe nesta instituição um conselho pedagógico, formado por pais, educadores, auxiliares de acção educativa e um elemento da direcção que reúne frequentemente com a mesa administrativa e a coordenadora pedagógica.

A **instituição 2** é também uma IPSS que tem, entre várias valências de apoio comunitário, um Jardim de Infância e uma Creche. A sua liderança centra-se na direcção, cujo presidente se relaciona directamente com uma coordenadora pedagógica, nomeada em sistema rotativo entre o pessoal docente pela direcção.

Existe um conselho pedagógico, formado por pais, educadores, auxiliares de acção educativa e um elemento da direcção, que reúne frequentemente com a direcção e a coordenadora pedagógica.

As **instituições 3 e 4** são Jardins de Infância da rede pública, caracterizados por apresentarem direcções eleitas entre todo o corpo docente. Ambos seguem os normativos aplicados a todas as instituições escolares, obedecendo a um regulamento interno e participando na elaboração dos projectos educativos para toda a escola.

Entre os educadores do Jardim de Infância destas instituições é possível não existir qualquer tipo de trabalho em conjunto, dado que cada sala desenvolve os seus projectos curriculares e educativos da escola sem a obrigatoriedade de induzir dinâmicas comuns de trabalho.

1.2 Espaço institucional

1.2.1 Espaços exteriores, espaços interiores e equipamentos

As infra-estruturas físicas da escola e os equipamentos são factores determinantes para a criação de condições favoráveis ao bem-estar e segurança da comunidade educativa.

Os dados de análise desta categoria assentam nas respostas dadas a um questionário efectuado junto dos educadores, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação, e no estudo das entrevistas efectuadas a educadores e crianças, procurando-se identificar em termos de espaço as condições apresentadas e as desejadas.

As questões abordadas nos questionários incidem nos seguintes aspectos: (a) segurança no Jardim de Infância; (b) agradabilidade do Jardim de Infância; (c) falta de condições a nível de instalações e equipamentos; e (d) falta de condições para crianças com necessidades educativas especiais. Os resultados obtidos são apresentados nos Anexos 19 - Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5 e nas Figuras 5.1 e 5.2.

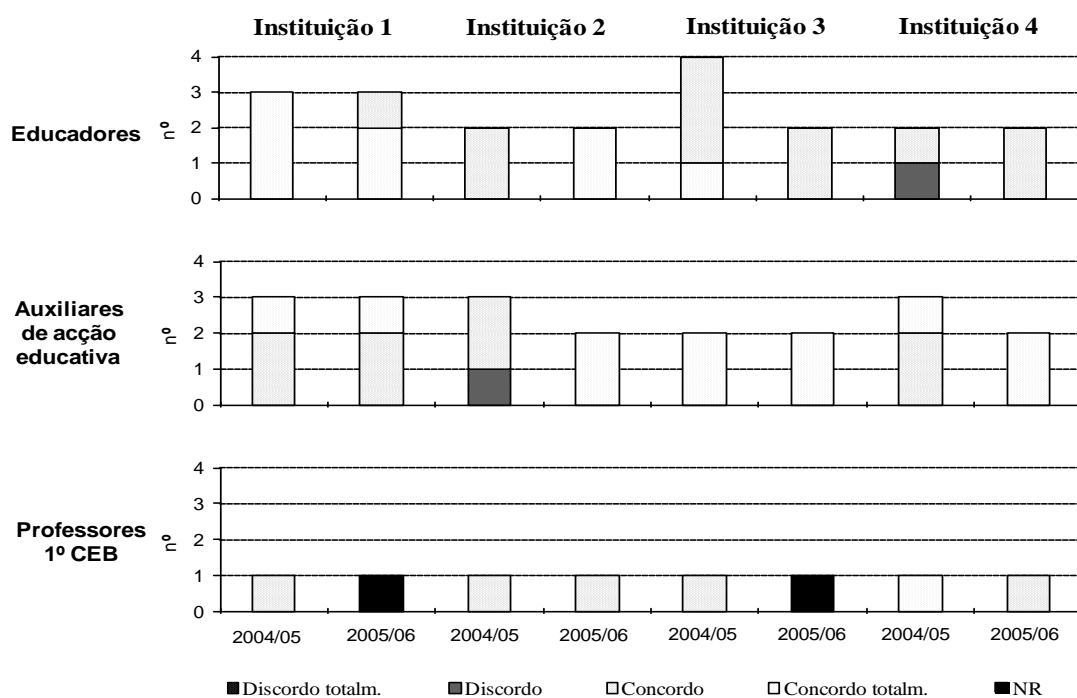


Figura 5.1 - Resultados do inquérito efectuado aos educadores, auxiliares de acção educativa e professores do 1º CEB das instituições 1, 2, 3 e 4 para comentarem a expressão – *O Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro.*

Na **instituição 1** a maioria dos inquiridos considera que o Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro (Anexo 19 - Q1 e Figuras 5.1 e 5.2), onde é agradável estar (Anexo 19 - Q2).

No ano lectivo de 2004/2005, a falta de condições a nível de instalações e equipamentos apenas foi considerada problemática pelo professor do 1º ciclo do Ensino Básico (Anexo 19 - Q3).

A falta de condições para crianças com necessidades educativas especiais foi, do ponto de vista da maioria dos educadores, um *problema mínimo*, enquanto para os auxiliares de acção educativa foi um *problema moderado* ou mesmo *grave*. O professor do primeiro ciclo inquirido considerou que este foi um problema *grave* (Anexo 19 - Q4).

Os encarregados de educação consideraram, em ambos os anos lectivos analisados, que a ausência de condições para as crianças com necessidades educativas especiais foi nesta instituição um *problema moderado* ou *grave* (Anexo 19 - Q4).

Aos educadores desta instituição foram colocadas quatro questões relacionadas com os materiais, equipamentos e espaço exterior, cujos resultados são apresentados no Anexo 19 - Q5. Como se pode observar, a maioria dos inquiridos considera que a compra de material se fez *sempre* ou quase sempre de acordo com critérios de variedade, funcionalidade, durabilidade e segurança.

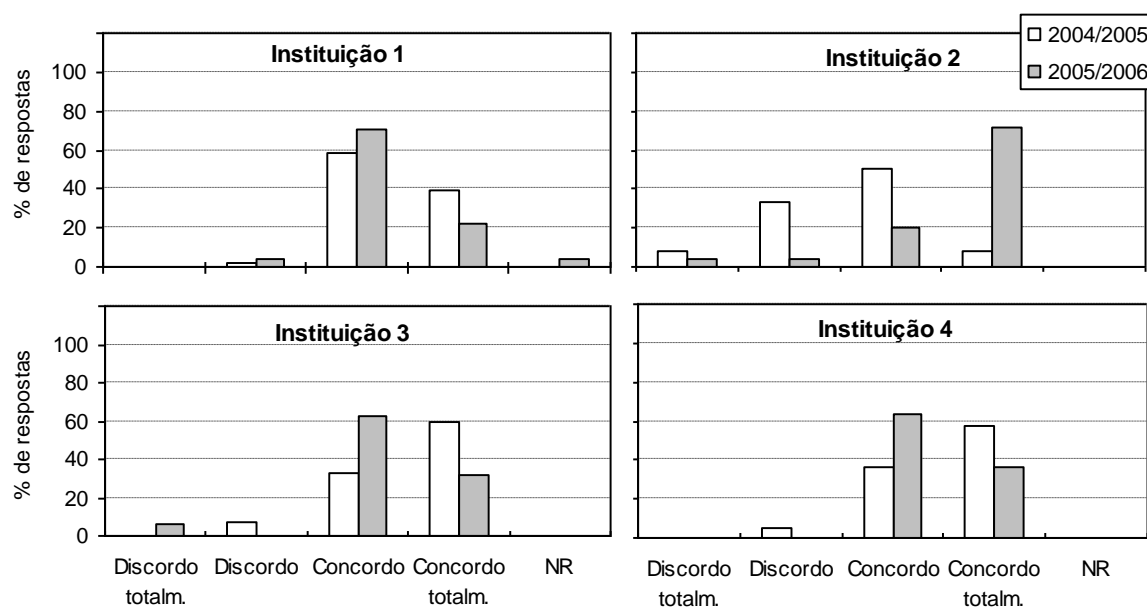


Figura 5.2 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – O Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro.

Os inquiridos consideram que o espaço exterior permitiu oportunidades educativas diversificadas, embora apenas *algumas vezes* foram organizadas situações educativas intencionalmente planeadas. Os equipamentos e materiais existentes atenderam *algumas vezes* ou *muitas vezes* a critérios de qualidade e segurança (Anexo 19 - Q5). Uma análise de

conteúdo das entrevistas efectuadas aos educadores de infância e crianças desta instituição é apresentada no Anexo 18 - E1-2 e no Anexo 18 - C1-2, respectivamente.

A degradação dos equipamentos com o uso continuado constituiu um dos aspectos mais salientados pelos inquiridos. Nos indicadores resultantes da subcategoria *condições apresentadas*, um dos entrevistados manifestou preocupações neste sentido, ao considerar que quando o Jardim de Infância abriu *era tudo novo* e, entretanto, já se degradou, porque a instituição *já funciona há doze anos* (Anexo 18 - E1-2).

As exigências da modernidade são evidentes ao analisar-se a subcategoria *condições desejadas*, sendo realçadas as necessidades de mais área coberta, de um *atelier* de tempos livres e de material. A aquisição de equipamento associado a novas tecnologias como computadores foi também evidenciada (Anexo 18 - E1-2).

As crianças entrevistadas declararam ter proposto uma remodelação das paredes das salas com uma nova decoração. Lembraram que não frequentavam o espaço exterior no Inverno, por causa do frio, sugerindo a criação de melhores condições (Anexo 18 - C1-2).

Na **instituição 2** os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do Ensino Básico consideram o Jardim de Infância um lugar seguro e organizado, opinião também corroborada pelos auxiliares de acção educativa e encarregados de educação. O facto de a escola ter sido objecto de um plano de acções de melhoria, objectivado para melhores condições de segurança reflectiu-se, nos dois anos lectivos analisados, numa evolução positiva da opinião dos inquiridos, sobretudo na dos encarregados de educação (Anexo 19 - Q1 e Figuras 5.1 e 5.2).

A maioria dos agentes de educação inquiridos considerou que o Jardim de Infância foi um lugar agradável para se estar, tendo reforçado esta opinião no ano lectivo de 2005/2006 (Anexo 19 - Q2).

A falta de condições a nível de instalações e equipamentos foi outro dos aspectos que melhorou significativamente entre 2004/2005 e 2005/2006, não tendo constituído, para grande parte dos inquiridos, uma situação problemática (Anexo 19 - Q3).

A falta de condições para crianças com necessidades educativas especiais mereceu dos inquiridos uma opinião diversificada: os educadores de infância consideraram que este problema não foi relevante, enquanto os encarregados de educação e os auxiliares de acção educativa o consideraram *moderado* ou mesmo *grave* (Anexo 19 - Q4).

De acordo com os educadores de infância, a compra de material nesta instituição foi feita, tendo por base critérios de variedade, funcionalidade, durabilidade e segurança. Estes inquiridos consideraram ainda que o espaço exterior foi organizado de acordo com situações educativas *algumas vezes* planeadas intencionalmente e que os equipamentos raramente ou *nunca* atenderam a critérios de qualidade e segurança (Anexo 19 - Q5).

A inexistência de áreas próprias para as crianças dormirem e realizarem actividades de educação física e a falta de condições nos espaços exteriores foram alguns dos aspectos

mais criticados pelos educadores de infância em 2004/2005, facto que se modificou no ano seguinte, devido à implementação de iniciativas do plano de melhoria.

As entrevistas às crianças centraram-se na necessidade de mais livros na sala, facto plenamente justificado dada a pobreza da biblioteca, e ao desejo de uma decoração nova nas paredes (Anexo 18 – C2-2).

Na **instituição 3** todos os agentes educativos consultados consideraram o Jardim de Infância um espaço organizado e seguro, onde foi agradável estar. Uma pequena percentagem de encarregados de educação manifestou, contudo, uma opinião discordante desta (Anexos 19 - Q1 e Q2 e Figuras 5.1 e 5.2).

A falta de condições a nível de instalações e equipamentos parece não ter sido um problema grave para os agentes educativos inquiridos (Anexo 19 - Q3), os quais admitiram que esta instituição foi um espaço organizado, seguro e agradável de estar (Anexo 19- Q1 e Q2).

De acordo com os educadores inquiridos, a compra de material nesta instituição fez-se *sempre* de acordo com critérios de variedade, funcionalidade, durabilidade e segurança (Anexo 19 - Q5).

Ao contrário do que se passou nas instituições 1 e 2, os educadores deste Jardim de Infância apresentaram uma postura menos positiva relativamente às questões referentes às oportunidades educativas, o espaço e os materiais (Anexo 19 - Q5).

Em 2004/2005 três dos quatro educadores inquiridos entenderam que no espaço exterior, os equipamentos e os materiais não tiveram em conta critérios de qualidade e segurança e que raramente foram aí organizadas situações educativas intencionalmente planeadas. Esta situação mudou em 2005/2006, tendo os inquiridos considerado o *às vezes* e o *muitas vezes* as frequências mais representativas para estas situações (Anexo 19 - Q5).

Em ambos os anos lectivos analisados, os educadores de infância consideraram que o espaço exterior permitiu oportunidades educativas diversificadas e que as condições físicas melhoraram significativamente. Estes inquiridos consideraram ainda ser necessário investir no espaço de recreio (Anexo 18 – E3-2).

As crianças entrevistadas sugeriram a aquisição de material novo para as salas e a renovação do material de desgaste. As maiores alterações apontadas centraram-se também nos espaços exteriores, referindo-se ser necessário colocar relva e balizas no campo de futebol, escorregas e baloços no pátio e areia no tanque (Anexo 18 – E3-2).

Na **instituição 4** a grande maioria dos inquiridos considerou que o Jardim de Infância um lugar organizado e seguro onde foi agradável permanecer (Anexo 19 - Q1 e Q2).

A falta de condições a nível de instalações e equipamentos foi, para grande parte dos inquiridos, considerada um problema mínimo ou moderado, havendo contudo quem tenha admitido ser este um *problema grave* (Anexo 19 - Q3).

A ausência de condições apropriadas para crianças com necessidades educativas especiais dividiu quer os educadores quer os encarregados de educação, oscilando as opiniões entre o *não constitui problema* e o *problema grave*. Por seu lado, os auxiliares de acção educativa consideraram ser esta situação um *problema grave*, em ambos os anos lectivos considerados, enquanto os professores do 1º ciclo do Ensino Básico centraram-se no *não constitui problema* e no *problema moderado* (Anexo 19 - Q4).

Os educadores de infância consideraram que a compra de material foi feita atendendo a critérios específicos e que o espaço exterior do Jardim de Infância permitiu apenas *algumas vezes* oportunidades educativas diversificadas e a organização de situações educativas intencionalmente planificadas (Anexo 19 - Q5).

Das entrevistas aos educadores, identificaram-se como principais problemas da instituição a falta de uma biblioteca e inexistência de recursos informáticos (Anexo 18 – E4-2).

1.3 Recursos humanos

1.3.1 Formação e desenvolvimento profissional

A formação e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos que trabalham no Jardim de Infância são factores que influenciam a qualidade das dinâmicas educativas da organização.

O acelerado ritmo de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, caracterizado pela introdução de novas concepções de infância, família e serviço social e pelo aparecimento de novas tecnologias de informação e de conhecimento, conduz a uma valorização crescente da autonomia das escolas e a uma busca de níveis de sucesso educativo cada vez maiores, objectivados para padrões de qualidade exigentes.

Esta situação traz aos profissionais de ensino novos desafios, associados a exigências crescentes de adaptação. A formação inicial é cada vez mais vista como o início de uma etapa permanentemente inacabada, onde o investimento na formação profissional deve ser continuamente actualizado e objectivado para uma melhoria do desempenho profissional.

Cabe à sociedade garantir as condições necessárias para que este desenvolvimento seja efectivo e aos cidadãos a obrigação de evoluírem, investindo no seu aperfeiçoamento constante.

O conhecimento da forma como os diferentes agentes educativos percebem a formação e o desenvolvimento profissional foi feito a partir das respostas dadas a um inquérito sobre esta temática, efectuado aos agentes educativos, ainda em entrevistas realizadas aos educadores de infância. Os resultados obtidos são apresentados nos Anexos 19 - Q6, Q7, Q8, Q9 e Q10, nos Anexos 18 – E1-3, E2-3, E3-3 e E4-3 e nas Figuras 5.3, 5.4 e 5.5.

A análise de conteúdo das entrevistas fez-se com base nas subcategorias (i) formação organizada, (ii) desenvolvimento profissional com base na experiência, e (iii) carências de formação.

Na **instituição 1** dois educadores de infância são licenciados e um é bacharel. Todos afirmam terem frequentado acções de formação e revelaram ter interesse pelos seguintes temas: (a) *projecto educativo*; (b) *teoria e métodos de avaliação*; (c) *actividades lúdicas/jogos*; (d) *expressão dramática*; (e) *novas tecnologias*; e (f) *jogos e desenvolvimento do raciocínio lógico matemático/educação matemática*.

Estes profissionais salientaram o facto de não possuírem formação específica para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais e de não terem qualquer experiência nesse sentido.

Os auxiliares de acção educativa possuem a escolaridade obrigatória, sendo um deles licenciado em educação de infância. Todos estes profissionais afirmaram não ter frequentado cursos ou acções de formação, tendo elegido como prioritária a formação nas seguintes temáticas: (a) *primeiros socorros*; (b) *crianças com necessidades educativas especiais*; e (c) *aprender a lidar com os comportamentos das crianças*.

A maior parte dos docentes e auxiliares de acção educativa inquiridos nesta instituição acha que a oferta de formação para o pessoal docente e não docente foi um *problema moderado* ou *grave* (Anexos 19 - Q6 e Q7 e Figura 5.3).

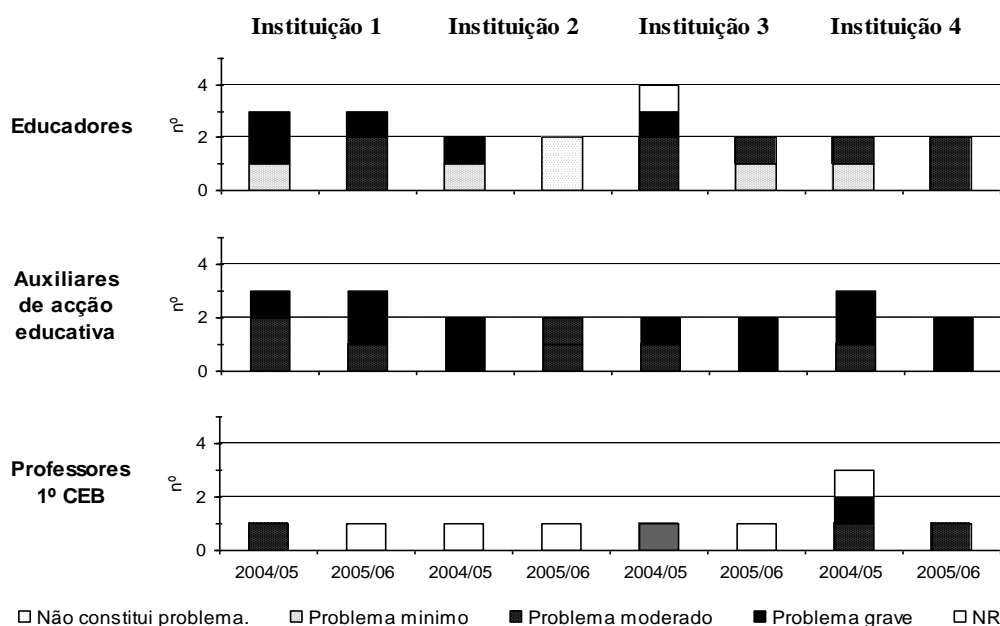


Figura 5.3 – Resposta dos educadores, auxiliares de acção educativa e professores do 1º CEB à questão – Ofertas de formação insuficientes para o pessoal não docente do Jardim de Infância?

Os educadores e os encarregados de educação deste Jardim de Infância consideraram que a falta de preparação dos auxiliares de acção educativa ou de outros funcionários para as funções que desempenham não foi problemática. Por seu lado, a maioria dos auxiliares de

acção educativa e o professor do primeiro ciclo entrevistado admitiram que essa questão constituiu um *problema moderado* (Anexo 19 - Q8 e Figura 5.4).

Considerando que o desenvolvimento profissional envolve também uma componente de investigação, questionaram-se os educadores sobre a frequência de utilização da componente não lectiva para esta actividade (Anexo 19 - Q9). Como se pode observar, em 2004/2005, os educadores não fizeram investigação ou faziam-na apenas algumas vezes, enquanto no ano seguinte alguns *nunca* o fizeram ou então fizeram-no *muitas vezes*.

Os educadores, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação inquiridos consideram que não houve desmotivação dos educadores nesta instituição (Anexo 19 - Q10 e Figura 5.5).

A análise das entrevistas apenas permitiu abordar a subcategoria da formação organizada, tendo todas as respostas realçado a necessidade de formação contínua para os auxiliares de acção educativa (Anexos 18 - E1-3, E2-3, E3-3 e E4-3).

Todos os educadores da **instituição 2** têm formação superior, sendo especializados em educação de infância. Nos últimos três anos, todos frequentaram acções de formação e indicaram ter interesse em receber formação sobre crianças em risco, educação multicultural/igualdade de oportunidades, organização do espaço e dos materiais, organização do grupo, articulação com o 1º ciclo e desenvolvimento do raciocínio lógico/educação matemática.

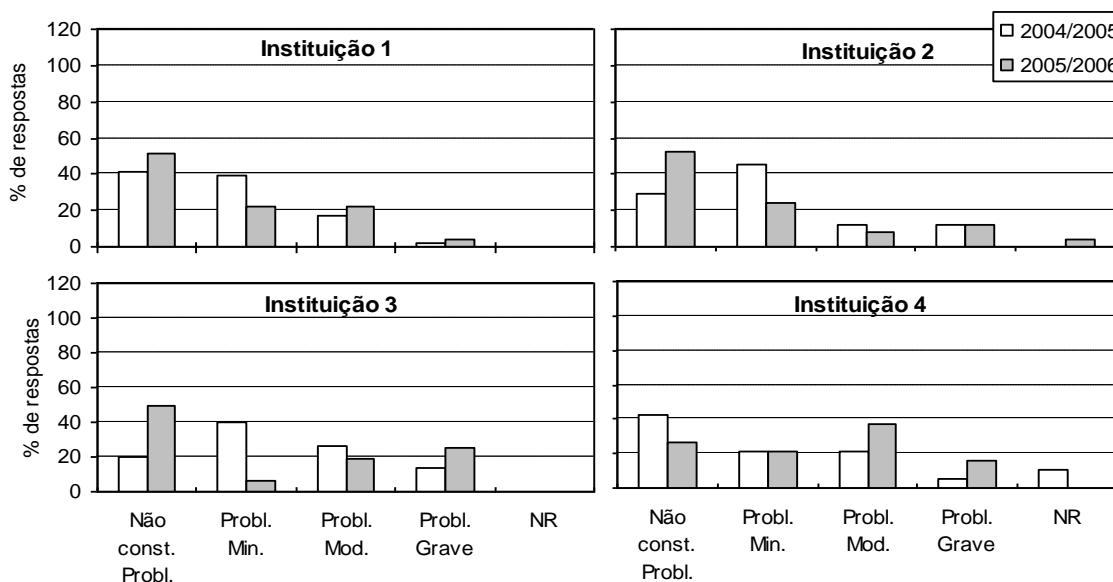


Figura 5.4 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Falta de preparação dos auxiliares de acção educativa ou de outros funcionários para as funções que desempenham*

Todos os educadores desta instituição referiram possuir experiência de trabalho com crianças com necessidades educativas especiais e já terem recebido formação nesse sentido.

Todos os auxiliares de acção educativa deste Jardim de Infância têm a escolaridade obrigatória, possuindo alguns o 12º ano de escolaridade, e frequentaram em 2004, uma acção de formação relacionada com a sua actividade profissional. Apenas um indicou ter alguma experiência de trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.

Na perspectiva da maioria dos educadores de infância desta instituição, as ofertas de formação foram suficientes, não constituindo problema (Anexo 19 - Q6). Os auxiliares de acção educativa têm uma opinião diferente, considerando ser este um *problema grave* (2004/2005) ou *moderado* (2005/2006) (Anexo 19 - Q7 e Figura 5.3).

Os educadores consideram que existe alguma falta de preparação dos auxiliares de acção educativa ou de outros técnicos para as funções que desempenham. Por seu lado, os auxiliares de acção educativa apresentaram opiniões diversificadas sobre esta problemática nos dois anos lectivos analisados, considerando alguns não estarem aptos em 2004/2005 e estarem todos preparados no ano seguinte (Anexo 19 - Q8). Ainda no que respeitou a esta questão, a maior parte dos encarregados de educação inquiridos entendeu que esta situação não constitui problema (Figura 5.4).

A totalidade dos educadores de infância desta instituição disse utilizar a componente não lectiva para actividades de investigação (Anexo 19 - Q9).

Relativamente à questão da possível desmotivação dos educadores, as respostas dos próprios foram diversificadas em 2004/2005, considerando um deles ter sido um *problema grave* e outro um *problema mínimo*. No ano seguinte, ambos estes profissionais admitiram que esta situação evoluiu positivamente, não trazendo problemas (Anexo 19 - Q10).

Os auxiliares de acção educativa apresentam, de um ano para o outro, um padrão de respostas idêntico ao dos educadores, considerando a desmotivação destes um problema grave em 2004/2005 e inexistente no ano seguinte (Anexo 19 - Q10).

A maioria dos encarregados de educação acha que não houve por parte dos educadores desmotivação, opinião que foi reforçada em 2005/2006 (Anexo 19 - Q10 e Figura 5.5). Note-se que houve alteração do corpo docente de um ano para o outro e que a desmotivação evidenciada esteve, provavelmente, associada ao clima de insatisfação vivido entre pelo menos um educador e a instituição.

A análise das entrevistas mostrou, em termos de *formação organizada*, que estes profissionais tomaram frequentemente a iniciativa de obter formação, recorrendo sobretudo ao Movimento da Escola Moderna (Anexo 18 - E2-3). O desenvolvimento profissional fez-se sobretudo com base na experiência com os colegas, uma vez que o pessoal não docente não possuía formação específica.

A generalidade dos educadores manifestou *carências de formação* após a formação inicial, manifestando falta de incentivos externos, a qual poderá induzir à necessidade de supervisão das práticas.

Na **instituição 3** os educadores são todos licenciados e bacharéis. Nos últimos três anos frequentaram vários cursos de formação, pretendendo no futuro cursos nas áreas ligadas à informática.

Metade dos educadores inquiridos neste Jardim de Infância refere ter experiência de trabalho com crianças com NEE, apesar de nunca ter recebido formação específica nessa área.

Os auxiliares de acção educativa têm como habilitações literárias a escolaridade obrigatória, com excepção de um que tem apenas o 4º ano. Nenhum tem qualquer experiência de trabalho com crianças com necessidades educativas especiais. No último ano lectivo, um destes profissionais frequentou uma acção de formação.

Contrariamente aos auxiliares de acção educativa, a maioria dos educadores desta instituição considera que a oferta de formação que dispôs foi suficiente (Anexos 19 - Q6 e Q7 e Figura 5.3).

Os educadores consultados consideraram que a falta de preparação dos auxiliares de acção educativa lhes provocou alguma preocupação, sendo esta partilhada pelos próprios, sobretudo nas respostas dadas em 2005/2006 (Anexo 19 - Q8). Os encarregados de educação viram este problema de forma diversificada e pouco consensual, reflectindo provavelmente a existência, em cada instituição, de níveis sócio-culturais muito heterogéneos (Figura 5.4).

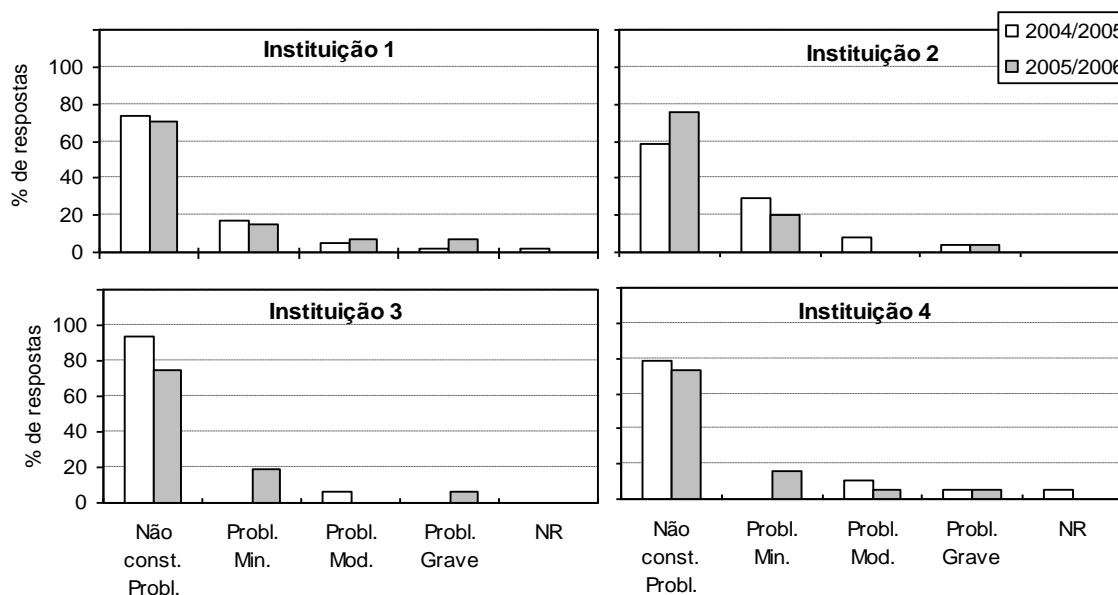


Figura 5.5 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Desmotivação dos educadores de infância*.

A componente não lectiva parece ter sido utilizada pelos educadores de infância para realizar investigação em 2004/2005 ou apenas *algumas vezes* no ano lectivo seguinte (Anexo 19 - Q9).

De acordo com a tipologia das respostas dadas pelos diferentes agentes educativos, não houve desmotivação dos educadores de infância nesta instituição (Anexo 19 - Q10). Existiu, contudo, em 2005/2006 uma pequena percentagem de encarregados de educação que admitiu ser este um problema grave (Figura 5.5).

Nesta instituição não foi possível apurar, a partir da análise das entrevistas, qualquer informação relevante sobre a formação e o desenvolvimento profissional.

Na **instituição 4** todos os educadores são licenciados e tiveram a possibilidade de frequentar algumas acções de formação nos últimos anos. As temáticas formativas que estes perspectivam com maior interesse são a observação, o planeamento e a avaliação.

Metade dos educadores desta instituição teve experiência de trabalho com crianças com necessidades educativas especiais e já recebeu formação nessa área.

Os auxiliares de acção educativa possuem habilitações académicas variadas, indo desde a 4ª classe ao 12º ano. Nos últimos dois anos participaram em acções de formação, tendo dois deles recebido formação para lidar com crianças com necessidades educativas especiais.

Os educadores de infância não têm opiniões consensuais no que respeita às ofertas formativas que lhes foram proporcionadas (Anexo 19 - Q6). Os auxiliares de acção educativa consideram insuficiente a formação oferecida, opinião que é corroborada pelos educadores de infância (Anexo 19 - Q7 e Figura 5.3).

A falta de preparação dos auxiliares de acção educativa ou de outros funcionários para as funções que desempenham foi considerada pelos educadores e auxiliares de acção educativa inquiridos um *problema mínimo* em 2004/2005, agravando-se para *problema moderado* em 2005/2006 (Anexo 19 - Q8). A tipologia das respostas dadas pelos encarregados de educação foi similar, tendo em 2005/2006 a maioria admitido ser este problema gravoso (Figura 5.4).

No ano de 2004/2005, os auxiliares de acção educativa entenderam que lhes faltava formação. No ano seguinte, sem que aparentemente nada se alterasse, manifestaram uma opinião contrária.

A componente não lectiva parece ter sido utilizada *muitas vezes* pelos educadores desta instituição para realizar investigação (Anexo 19 - Q9).

Na perspectiva dos diferentes intervenientes, a desmotivação dos educadores de infância não constituiu problema (Anexo 19 - Q10 e Figura 5.5).

Da análise das entrevistas efectuadas aos educadores desta instituição, apenas se obtiveram elementos referentes à subcategoria *formação organizada*. Mais uma vez o Movimento da

Escola Moderna parece ser um importante garante de apoio aos docentes, tendo a postura de abertura aos desafios imprimido uma evolução positiva nos profissionais (Anexo 19 - E4-3).

1.4 Interacções

1.4.1 Trabalho em equipa

A dinâmica das instituições educativas reflecte em grande parte as formas de gestão de trabalho adoptadas.

O trabalho em equipa é fundamental para a implementação de dinâmicas eficazes de gestão de processos na organização escolar, permitindo enfrentar os desafios de desenvolvimento a nível institucional e pessoal.

O estudo deste aspecto nas instituições seleccionadas baseou-se em entrevistas efectuadas aos educadores e em questionários aplicados aos educadores de infância, professores do 1º ciclo do Ensino Básico, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação. Consideraram-se três subcategorias de análise referentes ao trabalho entre (i) *educadores*, (ii) *educadores e auxiliares*, e (iii) *educadores e outros parceiros educativos*.

Em todas as instituições, a componente não lectiva foi aproveitada pela maior parte dos docentes para trabalharem em equipa *algumas e muitas vezes*, sobretudo através da participação em reuniões (Anexos 19 - Q17 e Q18).

A análise das entrevistas mostra que existiram momentos de trabalho em equipa, os quais, contudo, parecem não ter assumido um carácter sistemático e planeado como se depreende da expressão: *havia necessidade de se trabalhar em equipa o ano inteiro* (Anexos 18 - E1-4, E2-4, E3-4 e E4-4).

Nas instituições 1, 2 e 3 houve uma clara evolução entre 2004/2005 e 2005/2006, aumentando o número dos que passaram a trabalhar em equipa e a participar nas reuniões agendadas.

Na instituição 4 os educadores consideraram trabalhar em equipa no período não lectivo apenas *algumas vezes* no ano de 2004/2005. No ano seguinte esta situação regrediu radicalmente, admitindo todos os inquiridos que *nunca* o fizeram.

No sentido de se conhecer a dinâmica do trabalho em equipa nas diferentes instituições estudadas, foram questionados os educadores e os auxiliares de acção educativa. Os resultados obtidos são apresentados no Anexo 19 - Q19 e nas Figuras 5.6 e 5.7.

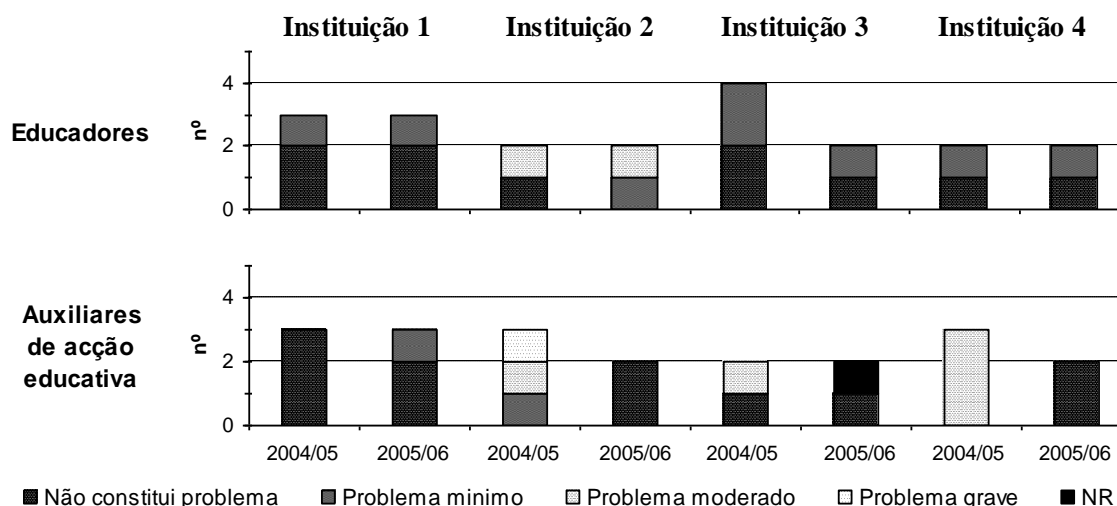


Figura 5.6 - Resultados do inquérito efectuado aos educadores e auxiliares de acção educativa das instituições 1, 2, 3 e 4 para comentarem a expressão – *Existe falta de colaboração por parte das pessoas que trabalham no Jardim de Infância.*

Na **instituição 1**, quer os educadores de infância quer os auxiliares de acção educativa consideram que não existiu falta de colaboração por parte das pessoas que trabalham no Jardim de Infância.

Na **instituição 2** as opiniões dos educadores de infância foram moderadas, em ambos os anos lectivos, considerando a totalidade dos inquiridos que a falta de trabalho em equipa foi sobretudo um problema *moderado*. Esta temática não gerou consenso junto dos auxiliares de acção educativa no ano lectivo de 2004/2005, tendo as respostas oscilado entre um *problema mínimo* e um *problema grave*. Esta situação alterou-se no ano seguinte, onde todos os inquiridos a consideraram não problemática.

Na **instituição 3** todos os inquiridos defendem que a falta de colaboração por parte das pessoas da instituição não constituiu problema ou foi um *problema mínimo*. Dois auxiliares constituíram excepção ao considerarem que esta situação foi um problema, embora moderado, em 2004/2005.

Na **instituição 4** os educadores de infância entenderam que não houve falta de colaboração entre os trabalhadores da instituição. Contudo, em 2004/2005, três auxiliares de acção educativa consideraram que este foi um *problema moderado*, deixando de o ser em 2005/2006. Esta situação reflecte algum *deficit* de colaboração por parte do pessoal docente nos recreios até à realização dos questionários, a qual foi posteriormente modificada, uma vez que este aspecto foi objecto do plano de melhorias.

Em todas as instituições os encarregados de educação referiram que se trabalhou em equipa no Jardim de Infância (Figura 5.7).

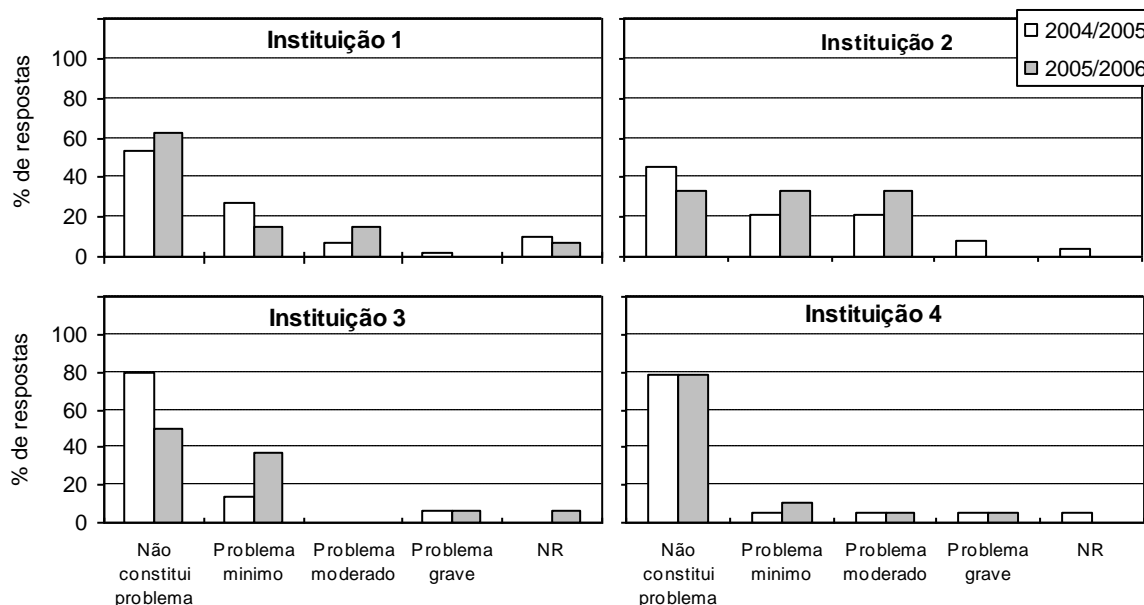


Figura 5.7 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão - *Falta de trabalho em equipa por parte das pessoas que trabalham no Jardim de Infância.*

A - Trabalho em equipa entre educadores

A análise dos questionários revela que todos os educadores consideram terem existido hábitos de trabalho em equipa (Anexo 19 - Q11).

Na **instituição 1** os docentes admitiram terem tido hábitos de trabalho em equipa em 2004/2005, com frequências que variaram entre o *algumas vezes* e *sempre*. No ano seguinte, este comportamento mudou, uma vez que os inquiridos afirmam terem tido esta prática *muitas vezes*. Esta variação deveu-se ao facto de um dos educadores ter usufruído do estatuto de estudante trabalhador em 2004/2005, facto que o impediu de permanecer na instituição durante as horas não lectivas. No ano seguinte, esta situação foi ultrapassada, tendo o referido docente partilhado mais tempo com os colegas.

A análise das entrevistas corrobora esta situação, uma vez que os educadores afirmam terem trabalhado em conjunto, sobretudo em épocas festivas. Um dos entrevistados fala da necessidade do trabalho em equipa se processar regularmente, durante todo o ano lectivo, com objectivo de se produzirem consensos (Anexo 18 - E1-4).

Na **instituição 2** os educadores de infância consideram ter trabalhado em equipa *algumas vezes* em 2004/2005 e *sempre* em 2005/2006. Esta mudança de atitude esteve provavelmente associada a modificações estruturais na equipa de trabalho, tendo uma das educadoras sido substituída por outra no último ano (Anexo 19 - Q11).

Da análise das entrevistas depreende-se que os hábitos de trabalho em equipa desenvolveram-se, sobretudo, ao nível de trocas de material pedagógico e preparação de

festas. Não parece ter existido processos de partilha de ideias sobre os projectos curriculares implementados nas salas de aula (Anexo 18 - E2-4).

Na **instituição 3** a maioria dos educadores inquiridos admitem terem tido hábitos de trabalho em equipa *algumas vezes* ou *muitas vezes*. Em 2005/2006 esta situação modificou-se, tendo todos os inquiridos apontado a opção *muitas vezes*.

A análise das entrevistas (Anexo 18 - E3-4) mostra que numa das salas o espírito de equipa centrou-se no acesso ao planeamento mensal do educador responsável por parte dos colegas. Uma docente reconheceu sentir *algum mal-estar*, quer em relação à escola quer em relação à sua sala, pelo facto de *cada um trabalhar para o seu lado*.

Enquanto nas instituições 1, 2 e 3 a prática do trabalho em equipa entre educadores foi incrementada em 2005/2006, na **instituição 4** tal não se verificou. Esta situação poderá estar relacionada com o facto da equipa do primeiro ano, constituída por docentes que trabalharam em conjunto durante muitos anos, ter sido alterada no segundo, com a integração de um novo elemento.

B - Trabalho em equipa entre educadores e auxiliares de acção educativa

A maioria dos educadores e auxiliares de acção educativa inquiridos admite terem existido hábitos de trabalho em equipa *algumas vezes* ou *muitas vezes* (Anexo 19 - Q12). Apenas no ano lectivo de 2004/2005 alguns dos inquiridos – 3 auxiliares de acção educativa – consideraram *nunca* ter existido esse hábito.

Na **instituição 1** constata-se que a maioria dos educadores considerou terem existido hábitos de trabalho em equipa *algumas* ou *muitas vezes*, não tendo estas posições sofrido modificações nos dois anos lectivos estudados.

Os auxiliares de acção educativa tiveram uma perspectiva diferente sobre este tema, considerando que se verificaram *sempre* ou *muitas vezes* situações de trabalho em equipa com os educadores (Anexo 19 - Q12). Estes profissionais corroboram estas posições ao admitirem receber *sempre* informação dos educadores sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância (Anexo 19 - Q12).

A análise das entrevistas mostra que o relacionamento entre os educadores e auxiliares de acção educativa se fez, sobretudo, a partir de processos de carácter interactivo, como pedidos de ajuda para efectuar tarefas ou informações sobre o trabalho (Anexo 18 - E1-4).

Na **instituição 2** verifica-se que os educadores consideraram ter trabalhado em equipa *algumas vezes*, situação que se alterou em 2005/2006, onde parece ter ocorrido *sempre* (Anexo 19 - Q11). Relativamente aos auxiliares de acção educativa, os mesmos inquiridos consideraram terem trabalhado com este espírito *algumas* ou *muitas vezes* em 2004/2005, situação que regrediu em 2005/2006, onde todos os inquiridos declararam que o fizeram apenas *algumas vezes* (Anexo 19 - Q12).

Os auxiliares de acção educativa afirmaram que trabalharam em equipa com os educadores em 2004/2005, situação que mudou ligeiramente no ano seguinte, onde alguns afirmam tê-lo feito *algumas vezes* (Anexo 19 - Q12).

Saliente-se que, nesta instituição, cada educador orientou duas auxiliares que trabalhavam com horários distintos, existindo, de acordo com as entrevistas, abertura para troca recíproca de ideias (Anexo 18 - E2-4).

Na **instituição 3** os educadores consideraram ter trabalhado em equipa *algumas* ou *muitas vezes* em 2004/2005, situação que muda positivamente em 2005/2006, onde todos admitem tê-lo feito *muitas vezes* (Anexo 19 - Q11).

Os auxiliares de acção educativa admitem que trabalharam em equipa com os educadores de infância *algumas* e *muitas vezes* (Anexo 19 - Q12).

Na **instituição 4** os educadores de infância trabalharam em equipa entre si *muitas vezes* em 2004/2005 e apenas *algumas vezes* no ano seguinte (Anexo 19 - Q11).

Os auxiliares de acção educativa reconhecem *nunca* terem desenvolvido trabalho em equipa com os educadores de infância em 2004/2005, situação que se modificou em 2005/2006, onde afirmam tê-lo feito *algumas vezes*. Estes profissionais admitem que os educadores de infância *nunca* os mantiveram informados sobre o trabalho que desenvolveram em 2004/2005 e, no ano lectivo seguinte, o fizeram *algumas vezes* (Anexo 19 - Q12). Relativamente a esta questão, os educadores de infância consideraram que trabalharam em equipa com os auxiliares de educação educativa *algumas vezes* nos dois anos lectivos considerados.

A análise das entrevistas aos educadores de infância revelou que, no ano lectivo de 2005/2006, houve partilha de projectos entre os educadores e os auxiliares de acção educativa, facto que explica as tendências acima descritas (Anexo 18 - E3-4).

C - Trabalho em equipa entre educadores e outros parceiros educativos

Consideram-se *outros parceiros educativos* os profissionais que estão directamente ou indirectamente relacionados com a actividade educativa, como professores do 1º ciclo do Ensino Básico, técnicos de educação especial e representantes dos encarregados de educação.

C1 - Trabalho em equipa com os professores do 1º ciclo do Ensino Básico

No Anexo 19 - Q3 são apresentados os resultados do inquérito efectuado aos educadores e professores do 1º ciclo do Ensino Básico sobre a existência de hábitos de trabalho entre estes profissionais. Como pode ser observado, estes procedimentos são escassos na maioria das instituições, facto que é concordante com as respostas dadas nas entrevistas dos educadores (Anexos 18 - E1-4, E2-4, E3-4 e E4-4).

Na **instituição 1**, no ano lectivo de 2004/2005, os educadores de infância foram unânimes em afirmar que *nunca* trabalharam em equipa com os professores do 1º ciclo do Ensino Básico, tendo contudo estes últimos profissionais considerado que o fizeram *algumas vezes*. Em 2005/2006, um educador de infância admitiu ter *algumas vezes* realizado esse tipo de trabalho.

Ao triangularmos esta informação com as respostas dadas às entrevistas, constata-se que factores como a dispersão geográfica das escolas dificultaram o trabalho de aproximação entre os profissionais dos dois níveis de ensino. Os poucos contactos que se efectuaram resumiram-se a visitas, efectuadas pelos educadores à escola mais próxima, tendo em vista a adaptação dos alunos ao ano lectivo seguinte (Anexo 18 - E1-4).

Na **instituição 2** verifica-se que em 2004/2005 um dos educadores *nunca* realizou trabalho em equipa com os professores do 1º ciclo do Ensino Básico e outro desenvolveu esta actividade apenas *algumas vezes*. Em 2005/2006 ambos os educadores optaram por esta última frequência.

Nas entrevistas, ambos os educadores de infância não responderam a esta questão, admitindo que *havia uma maior abertura* entre instituições antes do início das obras da Escola Básica (Anexo 18 - E2-4).

Na **instituição 3**, no ano lectivo de 2004/2005, alguns educadores de infância afirmaram terem trabalhado em equipa com os professores do 1º ciclo do Ensino Básico, enquanto outros não. No ano seguinte metade considerou tê-lo feito *algumas vezes*, enquanto os restantes afirmaram tê-lo feito *muitas vezes*. Esta situação parece ser contrariada pelos professores que consideraram terem trabalhado em equipa *algumas vezes* em 2004/2005 e não o terem feito no ano seguinte.

Na **instituição 4**, em 2004/2005, um dos educadores de infância inquiridos considera não ter trabalhado em equipa com os professores do 1º ciclo do Ensino Básico, enquanto outro indica que teve essa atitude *algumas vezes*. No ano seguinte houve uma evolução positiva, considerando ambos estes agentes educativos terem tido esse tipo de trabalho *algumas vezes*.

Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico admitem que em 2004/2005 trabalharam em equipa *algumas vezes* com os Educadores de Infância e, no ano seguinte, o fizeram *muitas vezes*.

Nesta instituição os educadores, apesar de terem partilhado os projectos das crianças com as salas do 1º ciclo do Ensino Básico, não se satisfizeram com a frequência com que se realizaram actividades onde houve trabalho em equipa, enquanto os professores do 1º ciclo do Ensino Básico acharam que a frequência de tais práticas foi suficiente (Anexo 18 - E4-4).

C2 - Trabalho em equipa com os técnicos de educação especial

De acordo com os educadores de infância, a frequência de trabalho com os técnicos de educação especial foi baixa, sendo contudo superior nas instituições da rede pública (Anexo 19 - Q14).

Para os auxiliares de acção educativa, este aspecto foi também pouco relevante, sendo todavia mais significativo nas instituições privadas (Anexo 19 - Q15). Note-se que estes profissionais nestas instituições trabalham pouco no interior das salas, contactando poucas vezes com os técnicos de educação especial.

O apoio às crianças com necessidades educativas especiais por um docente ou técnico de educação especial mereceu da parte dos encarregados de educação inquiridos respostas pouco unânimes nas instituições 1, 2 e 4. Apenas na instituição 3, em 2004/2005, houve uma concertação clara de opiniões, considerando mais de 80% que este apoio existiu *sempre* (Anexo 19 - Q16 e Figura 5.8).

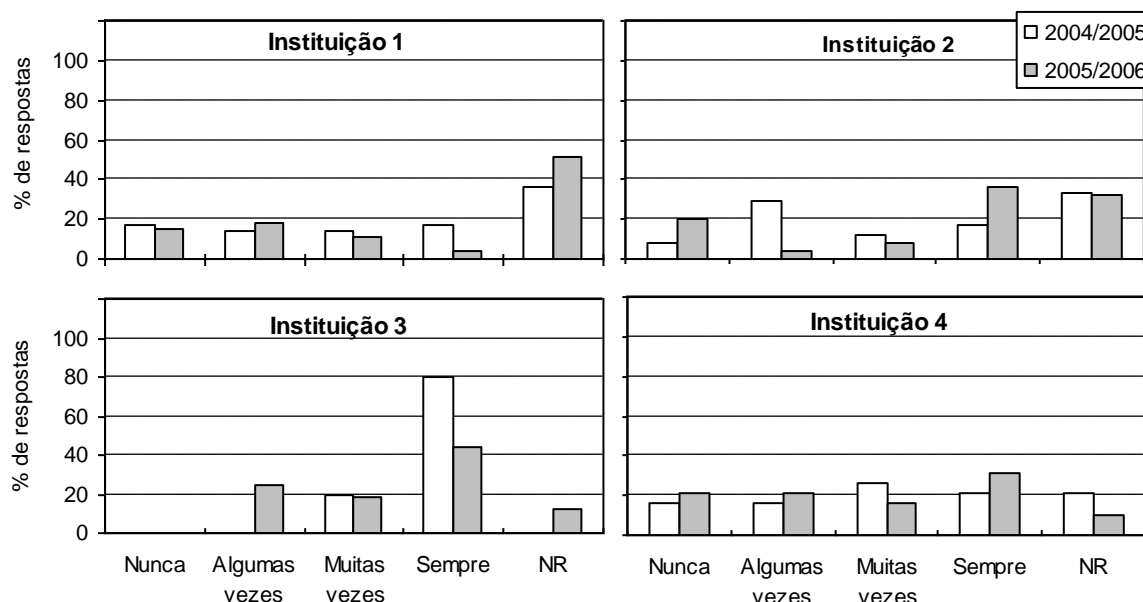


Figura 5.8 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação relativamente à questão: As crianças com necessidades educativas especiais são apoiadas por um docente e/ou técnico do ensino especial?

1.4.2 Relação instituição-família

As relações entre os profissionais de educação e as famílias dos alunos assumem primordial importância, uma vez que permitem uma compreensão profunda do educando e facilitam a definição de estratégias eficazes de acompanhamento formativo. No caso do ensino pré-escolar, o peso desta relação é relevante, uma vez que as características etárias dos alunos obrigam a um trabalho assente na confiança e na disponibilidade de todos os agentes educativos.

A caracterização desta categoria baseia-se na análise de questionários aplicados a educadores, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação e ainda entrevistas efectuadas aos educadores e crianças. Neste último processo, consideraram-se duas subcategorias de análise referentes às concepções dos educadores sobre o envolvimento das famílias e às estratégias de envolvimento dos pais.

Uma contabilização percentual das respostas dadas pelos encarregados de educação é apresentada nos Anexos 19 - Q20, Q21 e Q22 e na Figura 5.9.

Na **instituição 1** a maioria dos pais tomaram conhecimento dos objectivos do trabalho no Jardim de Infância através do educador. Destes apenas uma pequena parte considerou nunca ter participado em reuniões nem ter recebido informação sobre as actividades desenvolvidas (Anexo 19 - Q20). Estes dados mostram algum investimento no relacionamento da instituição com as famílias.

A maior parte destes agentes educativos referem que os educadores lhes pediram para colaborar no desenvolvimento de projectos e trabalhos *algumas* ou *muitas vezes*. Em 2005/2006 o número dos que consideraram que esta situação se verificou *sempre* aumentou ligeiramente (Anexo 19 - Q20).

A maioria dos pais inquiridos considerou que participou nas actividades do Jardim de Infância *algumas vezes*, tendo, em 2005/2006, aumentado o número de intervenções (Anexo 19 - Q21).

No que concerne à participação directa em projectos ou trabalhos onde a experiência pessoal foi partilhada, a grande maioria refere *nunca* o ter feito. Essa diferenciação de respostas relativamente à questão anterior está provavelmente associada ao facto de as actividades serem entendidas como festas ou outras comemorações.

A maioria dos pais acha que se relacionou bem com o pessoal que trabalha no Jardim de Infância, apesar de nunca ter participado nas decisões sobre a organização e funcionamento da instituição (Anexo 19 - Q21).

A informação fornecida aos pais *sobre os objectivos da educação pré-escolar* não constituiu problema para os agentes educativos inquiridos (Anexo 19 - Q22 e Figura 5.9), indiciando uma divulgação eficaz dos objectivos da educação pré-escolar.

De acordo com os educadores entrevistados, o quotidiano dos pais dificultou a sua relação na dinâmica do Jardim de Infância, notando-se contudo preocupação em os cativar, tentando-se responder às suas necessidades (valorização de aspectos como a alimentação, higiene e horário) (Anexo 18 - E1-5).

De acordo com um dos entrevistados, as estratégias de envolvimento dos pais passaram por uma abertura ao diálogo, que gerou envolvimento e os pôs *à vontade* (Anexo 18 - E1-5).

Os casos de maior envolvimento ocorreram quando se organizaram festas ou desfiles, onde *sempre que é pedido, os pais aderem logo* (Anexo 18 - E1-5).

De acordo com as crianças, os pais ensinaram em casa, fizeram perguntas sobre o que se passou no Jardim de Infância e colaboraram na exploração dos projectos, tendo vindo à sala conversar e observar os trabalhos desenvolvidos. Um dos inquiridos referiu contudo que os pais vêm ao Jardim de Infância deixar e levar os filhos e pagar as mensalidades: [os pais vêm aqui] *para pagar e buscar a gente* (Anexo 18 - C1-3).

Na **instituição 2** a maioria dos encarregados de educação tomaram conhecimento dos objectivos dos trabalhos realizados no Jardim de Infância através do educador (Anexo 19 - Q20). Estes agentes parecem ter participado nas reuniões, embora de forma mais frequente em 2004/2005 (Anexo 19 - Q20).

Tal como na instituição 1, a grande maioria dos encarregados de educação consultados refere que os educadores lhes pediram para colaborar no desenvolvimento de projectos e trabalhos *algumas* ou *muitas vezes*, tendo, em 2005/2006, aumentado o número dos que consideraram que esta situação se verificou *sempre*. A maioria considera ainda que participou em actividades do Jardim de Infância *algumas vezes* e *muitas vezes*, existindo uma minoria que admite *nunca* o ter feito (Anexo 19 - Q21).

A grande maioria dos encarregados de educação refere *nunca* ter participado em projectos ou trabalhos onde a experiência pessoal foi partilhada. Essa diferenciação de respostas relativamente à questão anterior está provavelmente associada ao facto das actividades serem apenas entendidas como festas ou outras comemorações (Anexo 19 - Q21).

A maioria dos inquiridos considera que se relacionou bem com o pessoal do Jardim de Infância, apesar de nunca ter participado nas tomadas de decisão sobre a organização e funcionamento desta instituição.

Na opinião dos educadores, encarregados de educação e auxiliares de acção educativa as informações fornecidas aos pais *sobre os objectivos da educação pré-escolar* não constituíram problema nesta instituição (Anexo 19 - Q22 e Figura 5.9).

A análise das entrevistas mostra algum descontentamento dos educadores relativamente à forma como as famílias entendem a educação pré-escolar, considerando que estas valorizam de sobremaneira a guarda e a escolarização (Anexo 18 - E2-5). Apesar dos projectos educativos serem mostrados aos pais, estes *normalmente não se interessam muito*, existindo a ideia de que a *componente educativa pertence ao colégio e não às famílias* (Anexo 18 - E2-5). Para obviar esta situação, os entrevistados advogam a necessidade de se explicitarem os objectivos dos projectos que decorrem, realizando reuniões como estratégia de aproximação e promovendo actividades cativantes.

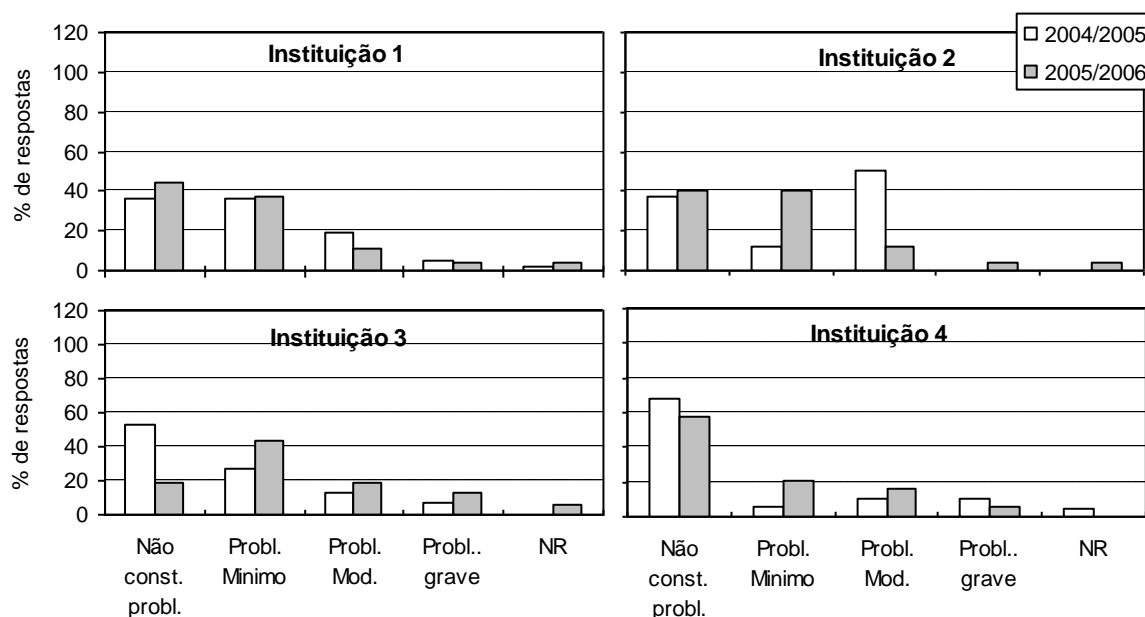


Figura 5.9 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Insuficiente informação aos pais sobre os objectivos da educação pré-escolar*.

Tal como na instituição 1, nota-se aqui uma preocupação dos educadores em corresponder aos interesses e às sugestões dos pais, admitindo que estes devem ajudar a regular a qualidade dos serviços prestados e participar mais activamente.

As entrevistas efectuadas às crianças revelam que em casa também aprenderam - *aprendi a fazer o oito* - e que as famílias se interessaram pelo que se fez no Jardim de Infância. A ideia de que os pais preferem participar em situações que exijam pouco envolvimento, ou seja, optarem por ser observadores em vez de participarem activamente (*e.g.* ir às festas) é também salientada (Anexo 18 - C2-3).

Na **instituição 3** a larga maioria os encarregados de educação dizem ter tomado conhecimento dos objectivos do trabalho que se realizou no Jardim de Infância através do educador e que participaram nas reuniões (Anexo 19 - Q20).

A maioria dos inquiridos considera que, no ano lectivo de 2004/2005, a sua participação em actividades do Jardim de Infância oscilou entre o *nunca* (40 %) e o *algumas vezes* (33 %), tendo, no ano seguinte, o número dos que participaram *muitas vezes* e *sempre* aumentado significativamente (Anexo 19 - Q21).

A grande maioria dos encarregados de educação consultados admite que os educadores lhes pediram para colaborar no desenvolvimento de projectos e trabalhos, sobretudo em 2005/2006 (Anexo 19 - Q21). Estes referem ainda *nunca* ter participado directamente em projectos ou trabalhos onde houvesse partilha da sua experiência, tendo-o feito apenas *algumas vezes* em 2005/2006.

A maioria dos inquiridos considerou que teve um relacionamento bom com o pessoal que trabalha no Jardim de Infância, apesar de admitir não ter participado nas tomadas de decisão sobre a organização e funcionamento da instituição (Anexo 19 - Q21).

Entre 2004/2005 e 2005/2006, o número dos encarregados de educação que admitiu que foi sempre bom o relacionamento com o pessoal que trabalha no Jardim de Infância diminuiu. Esta situação deveu-se ao facto de um dos educadores ter sido substituído durante a fase de adaptação das crianças, o que gerou dificuldades de envolvimento das famílias (Anexo 19 - Q21).

Em ambos os anos lectivos, quer os educadores quer os auxiliares de educação educativa consideraram que a informação aos pais sobre os objectivos da educação pré-escolar não foi problemática (Anexo 19 - Q22 e Figura 5.9).

As entrevistas efectuadas aos educadores desta instituição evidenciam a existência de dificuldades de envolvimento dos encarregados de educação, devido ao facto de *terem uma vida muito ocupada* (Anexo 18 - E3-5).

Neste Jardim de Infância, a falta de pontualidade de alguns encarregados de educação faz com que as crianças entrem normalmente atrasadas, o que, como refere um dos educadores, perturba o ritmo do trabalho (Anexo 18 - E3-5).

Os entrevistados desta instituição consideram que os comportamentos desadequados de algumas crianças constituem problemas difíceis de alterar sem a colaboração das famílias, não tendo sido encontradas soluções conjuntas. Referem contudo que o envolvimento das famílias nas actividades do Jardim de Infância foi satisfatório, uma vez que o relacionamento interpessoal foi isento de problemas.

Tal como aconteceu noutras instituições, as festas continuaram a revelar-se a estratégia mais utilizada de envolvimento, considerando um dos entrevistados que estas devem ser *convívios menos alargados, que dê para nos conhecermos melhor*. Para um dos educadores, o segredo do envolvimento das famílias passa *pelo educador ser capaz de as cativar*, admitindo assim a necessidade de maior empenhamento (Anexo 18 - C3-3).

De acordo com as crianças entrevistadas, os pais gostam de saber o que os filhos fazem no Jardim de Infância e conversam com eles sobre isso (Anexo 18 - C3-3).

Na **instituição 4** a larga maioria dos encarregados de educação considera que tomou *sempre* conhecimento dos objectivos do trabalho realizado no Jardim de Infância e que essa informação foi *sempre* veiculada pelo educador. A grande maioria afirma ainda ter participado *sempre* nas reuniões convocadas (Anexo 19 - Q20).

Recorde-se que esta instituição investiu em várias estratégias de aproximação das famílias ao Jardim de Infância.

Metade dos encarregados de educação inquiridos refere que os educadores lhes pediram para colaborar no desenvolvimento de projectos e trabalhos do Jardim de Infância *algumas*

vezes ou *sempre*, tendo em 2005/2006 o peso da última opção diminuído significativamente (Anexo 19 - Q20).

Entre 2004/2005 e 2005/2006 aumentou o número de encarregados de educação que afirmou participar nas actividades do Jardim de Infância e que diz ter participado com a sua experiência profissional no desenvolvimento de projectos ou trabalhos (Anexo 19 - Q21).

A grande maioria dos inquiridos considera ter existido um bom relacionamento com o pessoal que trabalha no Jardim de Infância, opinião que foi reforçada em 2005/2006 (Anexo 19 - Q21). Esta mudança está provavelmente relacionada com a alteração da equipa de educadores de um ano para o outro.

Para a maioria dos educadores de infância, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação, houve informação sobre os objectivos da educação pré-escolar nesta instituição.

A análise das entrevistas aos educadores mostra níveis de envolvimento instituição-família elevados, tendo os encarregados de educação revelado especial interesse em colaborar (Anexo 18 - E4-5). Por seu lado os educadores manifestam também uma concepção positiva do envolvimento das famílias, considerando que os pais assumiram o Jardim de Infância como um investimento na educação dos filhos.

O facto de os educadores prestarem há vários anos serviço nesta instituição, criou laços profundos de envolvimento com a comunidade, fruto de um trabalho bem sucedido.

As estratégias de envolvimento das famílias foram múltiplas, tendo todas elas como mote o diálogo aberto e frontal.

De um modo geral os educadores deram formação aos pais na expectativa destes trabalharem com os filhos em casa. Permitiu-se que as crianças levassem livros para os pais lhes lerem, incentivando o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância dentro das famílias (Anexo 18 - E4-5).

Os pais foram estimulados a assistir à divulgação dos projectos das crianças e a colaborar. Algumas vezes as crianças levaram os projectos desenvolvidos para casa no sentido de os partilharem com a família.

Para além da realização de reuniões com os pais, os educadores e as crianças organizaram exposições dos trabalhos desenvolvidos. De acordo com os entrevistados, esta estratégia conduziu, de forma clara, à adesão das famílias.

Os momentos de entrega das avaliações foram aproveitados para fazer formação individual aos pais, procurando-se, para cada criança, *a melhor maneira de trabalhar em conjunto (...)* e *colmatar as dificuldades* (Anexo 18 - E4-5).

Depreende-se das entrevistas que a relação de confiança e de respeito desenvolvida entre os profissionais e as famílias baseou-se no conhecimento mútuo. O facto de os educadores pertencerem ao quadro de pessoal da instituição facilitou esta situação, proporcionando um contacto frequente: *famílias, senão quase todas, já passaram por aqui e isso dá-me um*

crédito de confiança (...) as famílias sabem com o que podem contar da minha parte e eu sei com o que posso contar da parte delas (Anexo 18 - E4-5).

As crianças entrevistadas afirmam que os pais, para além de entrarem na sala de Jardim de Infância, lhes perguntam frequentemente aquilo que fizeram (Anexo 18 - C4-3).

1.4.3 Relação instituição – 1º ciclo do Ensino Básico

O Jardim de Infância, enquanto primeira etapa da educação básica, deve criar condições que facilitem o domínio de competências essenciais para a vida e para a entrada na escolaridade básica.

A transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ano do 1º ciclo deve ser marcada pela continuidade educativa e pelo assegurar de um percurso formativo capaz de promover o sucesso escolar dos alunos.

A análise desta categoria faz-se considerando três subcategorias distintas referentes às (i) *estratégias realizadas*, (ii) *estratégias desejadas*, e (iii) *dificuldades de implementação de estratégias*.

Na subcategoria *estratégias realizadas*, pretendeu-se identificar o modo como os educadores se relacionam com a escola e as diferentes abordagens que desenvolvem para preparar as crianças para a entrada no 1º ciclo do Ensino Básico.

A subcategoria *estratégias desejadas* objectivou-se para a identificação de possíveis formas de relacionamento mais apontadas pelos entrevistados.

Os dados utilizados foram os resultados dos questionários aplicados a educadores, professores do primeiro ano do Ensino Básico, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação e, ainda, o conteúdo das entrevistas efectuadas aos educadores de infância.

A - Estratégias realizadas

De acordo com as entrevistas efectuadas aos educadores, as estratégias de relação entre o Jardim de Infância e o 1º ciclo do Ensino Básico variaram consideravelmente nas quatro instituições analisadas.

Na **instituição 1**, apesar da maioria dos alunos seguirem para a escola da rede pública geograficamente mais próxima do Jardim de Infância, alguns, por razões pessoais, económicas e sociais, frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico noutras escolas da ilha. Este contexto propiciou a *ausência de uma relação forte* entre a IPSS e o primeiro ciclo do Ensino Básico, sendo mesmo, segundo os educadores, um dos pontos débeis deste Jardim de Infância (Anexo 18 - E1-6).

De acordo com os educadores inquiridos, as principais estratégias implementadas para promover a articulação entre níveis de ensino, nesta instituição, passaram pela realização de visitas às escolas e pela preparação da transição no próprio Jardim de Infância.

A totalidade dos educadores de infância considera que a desarticulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo não constituiu um problema ou foi *um problema moderado*, tendo, entre 2004/2005 e 2005/2006, aumentado percentualmente os que consideraram *não constituir problema* (Anexo 19 - Q25). Por seu lado os auxiliares de acção educativa consideram maioritariamente que esta situação não constituiu problema ou foi um *problema mínimo*. Opinião diversa teve o professor do primeiro ciclo, que considera, em 2004/2005, ser esta situação um *problema grave* (Anexo 19 - Q25).

A análise transversal das respostas a esta questão evidência a seguinte incongruência: se existiu desarticulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo em 2004/2005, como admite o professor do 1º ciclo do Ensino Básico, como se justifica que este tenha considerado que existiu *muitas vezes* continuidade educativa entre o trabalho desenvolvido pelos dois agentes educativos?

A totalidade dos encarregados de educação considerou que a desarticulação entre níveis de ensino evoluiu positivamente, passando a ser um *problema mínimo* em 2005/2006. Esta situação relacionou-se provavelmente com a implementação do plano de acções de melhoria, o qual incidiu particularmente nesta situação.

Na **instituição 2** as crianças, ao finalizarem a educação pré-escolar, transitam, na sua grande maioria, para escola da rede pública mais próxima, que se localiza a escassos metros de distância. Não obstante serem as únicas duas organizações educativas da freguesia, não existe um relacionamento próximo entre ambas, resumindo-se as estratégias de aproximação à comemoração de épocas festivas (Anexo 18 - E2-6).

Os educadores consideram que a desarticulação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo, nesta instituição, não foi problemática, enquanto os auxiliares de acção educativa admitem que este foi um problema grave em 2004/2005 e não foi problema em 2005/2006 (Anexo 18 - Q25).

O professor do ensino básico não respondeu a esta questão.

A **instituição 3** está integrada no mesmo edifício da escola do 1º ciclo do Ensino Básico. De acordo com os educadores entrevistados, as estratégias de articulação assentaram na participação em festas, em visitas às salas do 1º ciclo, no estabelecimento de contactos com professores e na troca de informações sobre as crianças (Anexo 18 - E3-6).

Os educadores de infância e os auxiliares de acção educativa desta instituição consideram ainda que a desarticulação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo não foi problema ou foi um problema moderado em 2004/2005, situação que se modificou em 2005/2006, onde todos acharam não ter sido problema. Esta mudança de atitude resultou provavelmente da implementação do plano de acções de melhoria.

O professor do 1º ciclo do Ensino Básico refere nunca se ter debatido nesta instituição formas de articulação entre os dois níveis de ensino, nem ter havido uma reflexão conjunta dos docentes sobre o trabalho que se desenvolve no Jardim de Infância (Anexo 18 - E3-6).

Esta posição levanta as seguintes questões: (i) a quem compete dar início a um processo de aproximação entre profissionais?; (ii) quem assume que necessita de partilhar experiências e de traçar planos de trabalho alinhados com as necessidades das crianças?

À semelhança da instituição anterior, o Jardim de Infância da **instituição 4** funciona no mesmo edifício da escola do 1º ciclo do Ensino Básico. As estratégias de aproximação desenvolvidas passaram pela partilha e divulgação de projectos, pela comunicação de trabalhos desenvolvidos e pela visita a exposições organizadas pelas crianças (Anexo 18 - E3-6).

De acordo com os educadores, o processo de transição das crianças tem sido marcado pela continuidade educativa, tendo-se criado uma relação de proximidade e de descoberta do ambiente educativo do 1º ciclo. Esta situação deveu-se à aplicação de metodologias de trabalho defendidas pelo Movimento da Escola Moderna.

A opinião dos professores do 1º ciclo relativamente a algumas estratégias de articulação com o pré-escolar é apresentada nos Anexos 19 - Q23 e Q24. Como se pode observar, as respostas dadas têm um carácter intermédio, posicionando-se na sua grande maioria entre o *algumas vezes* e o *muitas vezes*. Esta tendência denota alguma incerteza quanto à opção a seleccionar e reflecte, provavelmente, preocupações em responder de acordo com o que se supõe ser mais apreciado pelo inquiridor.

Para os educadores inquiridos, a desarticulação entre níveis de ensino constituiu um *problema mínimo* ou um *problema moderado*, enquanto para os auxiliares de acção educativa esta foi apenas um *problema mínimo*. Para os professores do 1º ciclo do Ensino Básico, esta situação não constituiu problema (Anexo 18 - E3-6).

B - Estratégias desejadas

A análise desta subcategoria baseia-se em entrevistas efectuadas aos educadores.

Os educadores da **instituição 1** consideram ser importante entusiasmar as crianças para a transição. Pelo discurso de uma das educadoras, deduz-se que esta motivação não foi previamente planificada, manifestando-se apenas por chamadas de atenção cada vez que passavam junto à escola.

Na **instituição 2** foi manifesta a intenção de preparar a transição, uma vez que *ir à escola do 1º Ciclo era uma coisa importante a fazer-se* (Anexo 18 - E2-6). Já na **instituição 3** as estratégias desejadas parecem ser de concretização imediata, ou seja, fizeram-se planos para se trabalhar mais estreitamente com o 1º ciclo, usando como estratégia *dramatizações* e visitas breves às salas *mais para o fim do ano* (Anexo 18 - E3-6).

Na **instituição 4**, a preparação para a entrada no ensino básico deverá, na opinião de uma das educadoras, centrar-se na valorização da formação humana da criança e na sua autonomia, dando menos relevo às habilidades de pintura e de preenchimento de espaços,

apesar de serem essas as competências mais ambicionadas pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

C - Dificuldades de implementação de estratégias

A análise desta subcategoria baseia-se nas entrevistas efectuadas aos educadores de infância, apresentadas nos Anexos 18 - E1-6, E2-6, E3-6 e E4-6.

Na **instituição 1** as dificuldades de relação entre os dois níveis de ensino associam-se sobretudo à dispersão dos estabelecimentos, à mobilidade dos professores e à presença de várias turmas do primeiro ano na mesma escola. A natureza destas justificações limita a intervenção por parte dos educadores, uma vez que os problemas são externos.

Os alunos, quando saem do Jardim de Infância, tendem a frequentar o estabelecimento escolar geograficamente mais próximo, mas há a possibilidade de optarem por outras escolas.

A dispersão geográfica dos edifícios é benéfica para os encarregados de educação, na medida em que garante maior poder de escolha. A mobilidade dos docentes e a variedade de turmas afectam o contacto prévio das crianças com o futuro professor. Os entrevistados admitem contudo que, se acreditarmos na importância da promoção de competências nas crianças, temos que confiar na capacidade destas para se adaptarem a novas situações.

Na **instituição 2** as dificuldades de aproximação entre níveis de ensino tiveram origem na ausência de crianças a transitar para o primeiro ciclo e na dispersão dos edifícios escolares por motivo de obras. Estas dificuldades, de todo alheias aos educadores, inibiram qualquer acção no sentido de uma maior articulação.

De acordo com um dos entrevistados, a preocupação com a transição das crianças acontece sobretudo no último ano de frequência da educação pré-escolar e muitas vezes nos meses próximos do final do ano lectivo. Esta prática, bastante comum entre educadores, faz com que a planificação de estratégias para uma maior articulação não seja integrada no projecto educativo da instituição, dependendo da presença de crianças em fase de mudança de nível de ensino.

Na **instituição 3** a implementação de estratégias foi dificultada pela falta de comunicação entre docentes, apesar de trabalharem nas mesmas instalações escolares, e pela ausência de uma visão comum do papel da escola.

De acordo com um dos professores, *cada um se recolhe na sua sala, porque os programas geralmente são muito grandes*. Por seu lado, um dos educadores considera sentir *cada um para seu lado*, evidenciando a necessidade de toda a comunidade educativa trabalhar em torno de princípios e valores comuns.

A **instituição 4** funciona no mesmo edifício onde está instalado o 1º ciclo, existindo contudo dificuldades de relação entre níveis de ensino.

Os educadores entrevistados relembram o tempo em que os professores menosprezavam a educação pré-escolar, interpretando alguns dos comportamentos de envolvimento e participação das crianças como ausência de *regras*. Referem que esta imagem já foi alterada, tendo os professores valorizado o trabalho desenvolvido.

Um dos educadores considera a falta de continuidade entre o Jardim de Infância e o 1º ciclo o *calcanhar de Aquiles* do sistema, funcionando à mercê do docente que recebe as crianças no primeiro ano.

1.4.4 Relação instituição - comunidade

O Jardim de Infância, enquanto organização educativa para crianças entre os três e os seis anos de idade, funciona como um micro-sistema da comunidade.

A análise desta categoria baseia-se nos resultados dos inquéritos efectuados ao pessoal docente, não docente e encarregados de educação e na análise das entrevistas efectuadas aos educadores.

Em todas as instituições estudadas, os educadores inquiridos consideram que a comunidade envolvente ao Jardim de Infância constitui um recurso educativo frequentemente utilizado (Anexo 19 - Q26).

A grande maioria dos agentes educativos acha que os Jardins de Infância foram um espaço educativo aberto à comunidade em todas as instituições analisadas (Anexo 19 - Q27 e Figura 5.10).

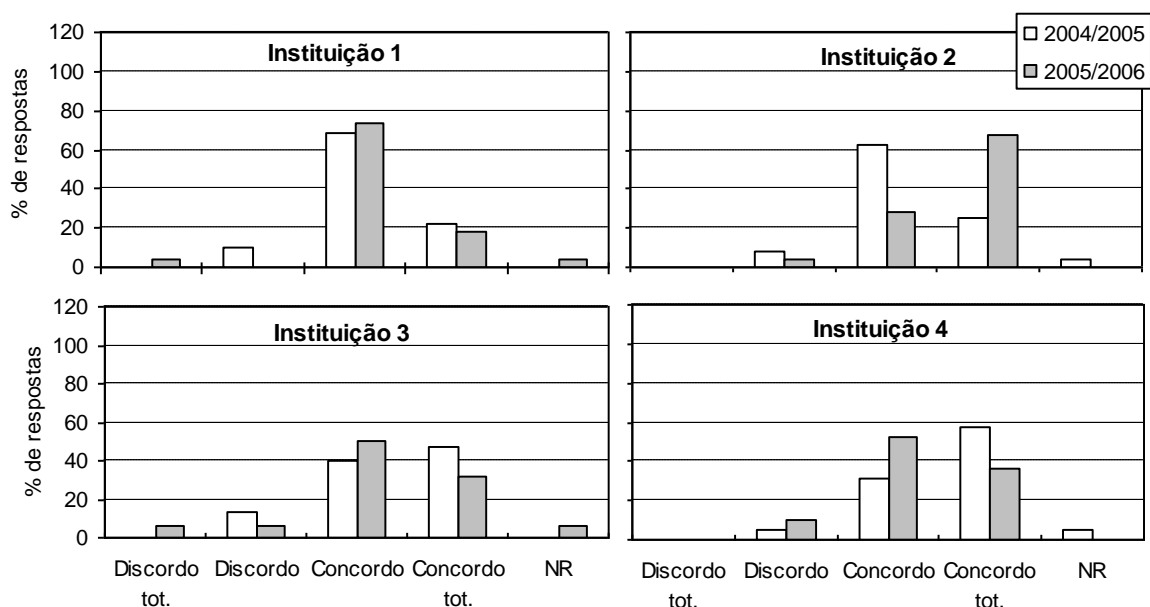


Figura 5.10 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *O Jardim de Infância é um espaço educativo aberto à comunidade*.

De acordo com os educadores entrevistados, as estratégias de relacionamento das instituições com a comunidade apresentaram diferenças consideráveis.

As estratégias desenvolvidas por estas duas instituições mostram uma clara diferença. Enquanto na **instituição 1** se procurou envolver o Jardim de Infância num conjunto de iniciativas com origem na comunidade, na **instituição 2** tentou-se, de forma isolada ou em parceria com as autarquias, conceber e implementar projectos que, de forma antecipada, se sabia merecerem uma adesão positiva de toda a comunidade.

Na **instituição 3** o discurso dos educadores não mostra estratégias específicas de relação com a comunidade. A escola limita-se a participar com regularidade nas festas mais importantes da cidade, sobretudo em marchas e desfiles (Anexo 18 - E3-7).

Na **instituição 4** as estratégias de relação com a comunidade envolveram saídas ao exterior (idas à biblioteca ou à piscina municipal) e convites à comunidade para participar em eventos especiais organizados pela instituição (exposições ou celebrações de épocas festivas).

Não se verificou em nenhuma das instituições estudadas a existência de um plano previamente definido e concertado de interacção com a comunidade.

1.5 Pressão interna para a melhoria

1.5.1 Avaliação e monitorização

No âmbito do tema pressão interna para a melhoria, considerou-se a categoria *avaliação e monitorização da instituição*, procurando-se conhecer eventuais práticas avaliativas a nível institucional e de reconhecimento.

O estudo desta categoria baseou-se na análise das respostas dadas aos questionários pelos agentes educativos e em entrevistas efectuadas aos educadores de infância.

Na **instituição 1** a maioria dos educadores considerou ter reflectido *algumas vezes* com a comunidade educativa o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância (Anexo 19 - Q28).

A maioria dos agentes educativos inquiridos acha que o trabalho prestado pelos educadores e pelo pessoal não docente foi reconhecido (Anexos 19 - Q29, Q30, Q31 e Q32 e Figuras 5.11 e 5.12). Grande parte discorda contudo que tenha havido reconhecimento dos órgãos de gestão (Anexo 19 - Q32 e Figura 5.14).

De acordo com as entrevistas efectuadas ao coordenador pedagógico e à direcção da instituição, houve vontade de implicar os educadores no processo auto-avaliativo.

Para um dos educadores de infância entrevistados, não existiram práticas de reflexão do trabalho neste Jardim de Infância (Anexo 18 - E1-8).

Na **instituição 2** os educadores consideram ter reflectido com a comunidade educativa o trabalho que desenvolveram no Jardim de Infância *algumas vezes e sempre* em 2004/2005 e *muitas vezes* em 2005/2006 (Anexo 19 - Q28).

A maioria dos inquiridos acha que os encarregados de educação e os órgãos de gestão reconheceram o trabalho dos educadores (Anexos 19 - Q29 e Q30 e Figuras 5.11 e 5.12). O mesmo não ocorreu em relação aos auxiliares de acção educativa que consideram que o seu trabalho não foi reconhecido pelos encarregados de educação nem pelos órgãos de gestão (Anexos 19 - Q31 e Q32 e Figuras 5.13 e 5.14).

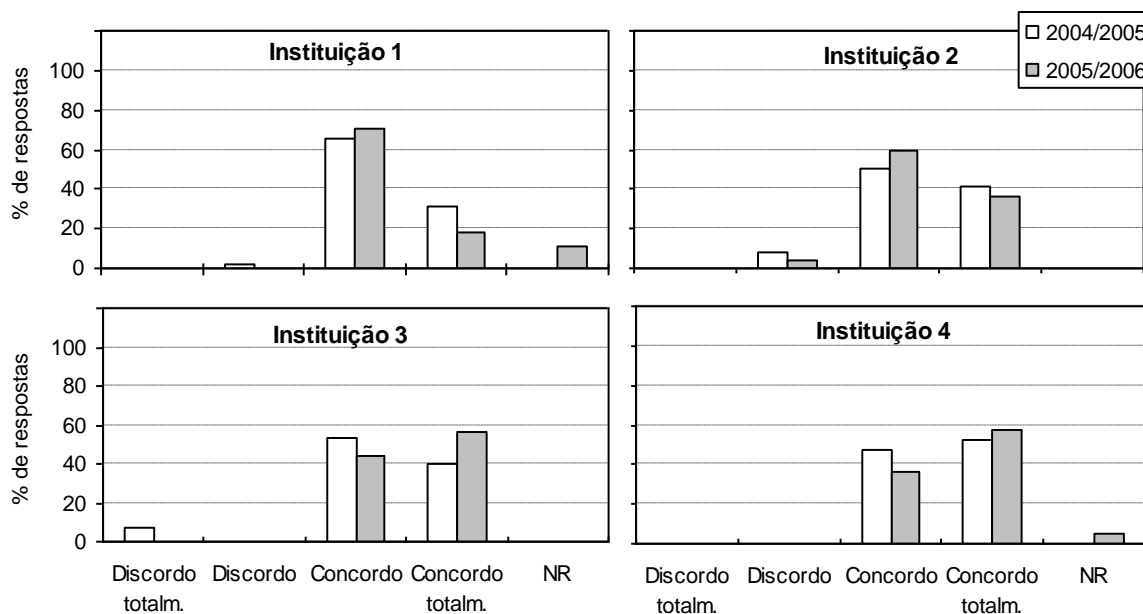


Figura 5.11 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Os educadores são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho.*

De acordo com as entrevistas efectuadas aos educadores de infância, as dinâmicas de avaliação existentes na instituição constam apenas de avaliações anuais do pessoal não docente (Anexo 18 - E2-8).

Os educadores entrevistados evidenciam a importância que o projecto de auto-avaliação da instituição teve para a identificação de áreas de melhoria, uma vez que proporcionou que as reivindicações e exigências dos encarregados de educação ficassem explícitas no questionário e, globalmente, enquadradas na avaliação.

Na **instituição 3** a maioria dos educadores de infância inquiridos reflectiu *algumas vezes* com a comunidade educativa o trabalho que desenvolveu no Jardim de Infância (Anexo 19 - Q28). Estes consideram ainda que os encarregados de educação e os órgãos de gestão da instituição reconheceram o trabalho desenvolvido pelos educadores e funcionários (Anexos 19 - Q29, Q30, Q31 e Q32).

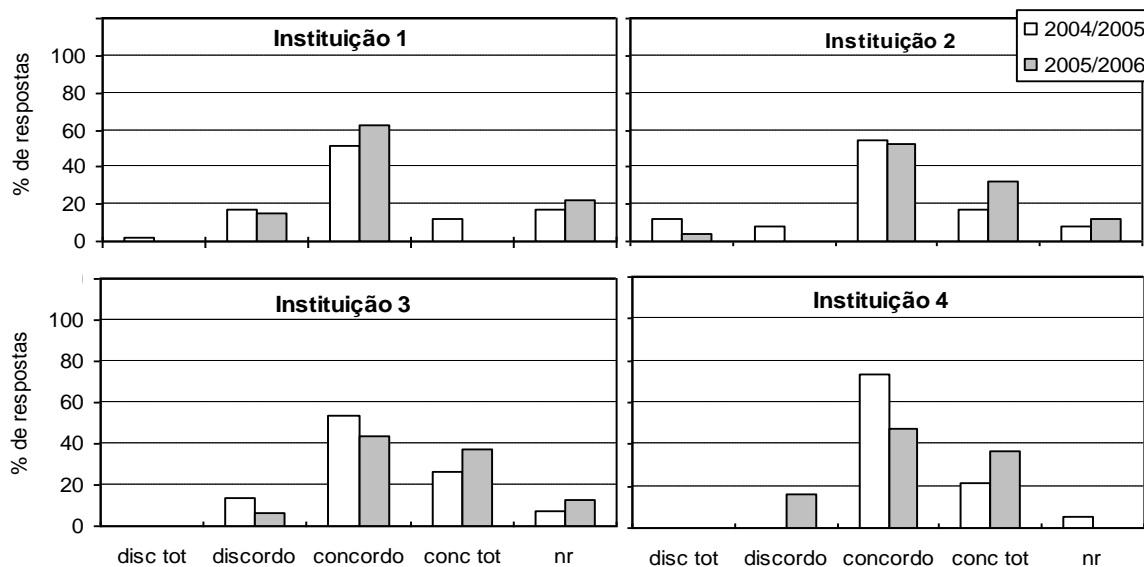


Figura 5.12 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Os educadores são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho.*

Uma percentagem relativamente elevada de encarregados de educação afirma que o trabalho dos educadores de infância e funcionários não foi devidamente reconhecido (Figuras 5.11, 5.12, 5.13 e 5.14).

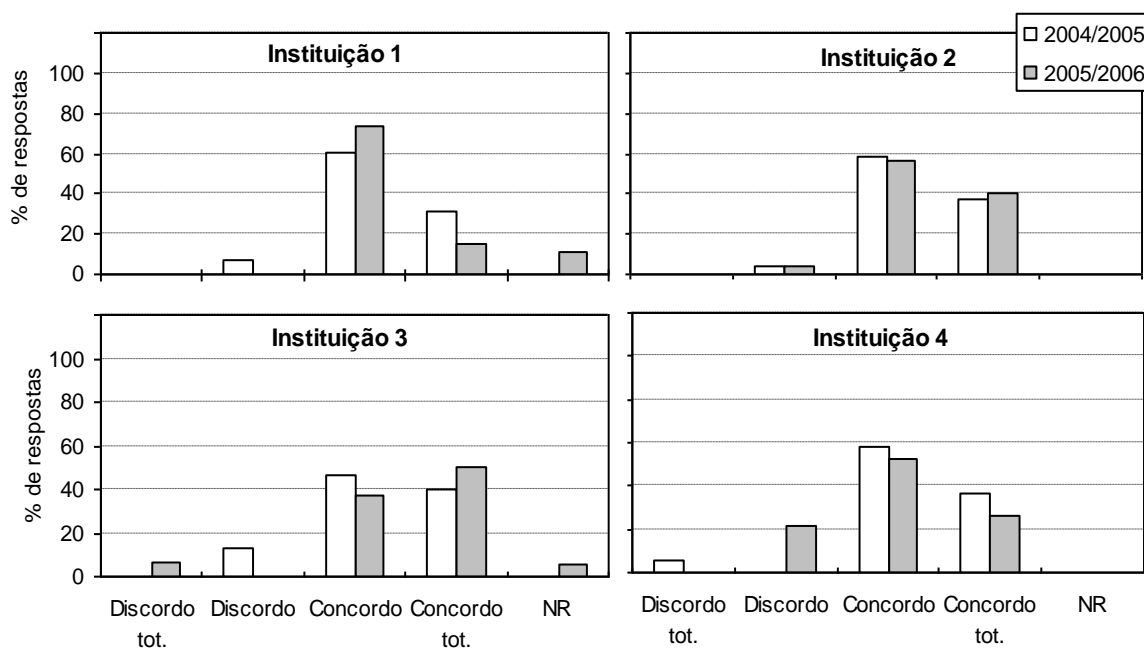


Figura 5.13 - Respostas dos encarregados de educação à questão: *Os funcionários são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho?*

As entrevistas efectuadas aos educadores de infância mostram uma falta de definição de funções dos diferentes agentes educativos nesta instituição, como se depreende da expressão: (o Jardim de Infância) *poderia melhorar muito ...em termos de sabermos o que é que estamos aqui a fazer, saber as funções de cada um* (Anexo 18 - E3-8).

Não se verifica, neste Jardim de Infância, uma política educativa comum entre educadores e entre estes e os professores do 1º ciclo do Ensino Básico e o pessoal auxiliar, subentendendo-se a necessidade de definir valores e intenções comuns para que as avaliações possam fazer sentido.

Na **instituição 4** os educadores afirmam terem reflectido com a comunidade educativa o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância (Anexo 19 - Q28), concordando, na sua maioria, com a existência de reconhecimento dos educadores e auxiliares quando há um bom trabalho desenvolvido. Alguns dos encarregados de educação e auxiliares de acção educativa discordam que se verifique tal reconhecimento (Anexos 19 - Q29, Q30, Q31 e Q32 e Figuras 5.12, 5.13 e 5.14).

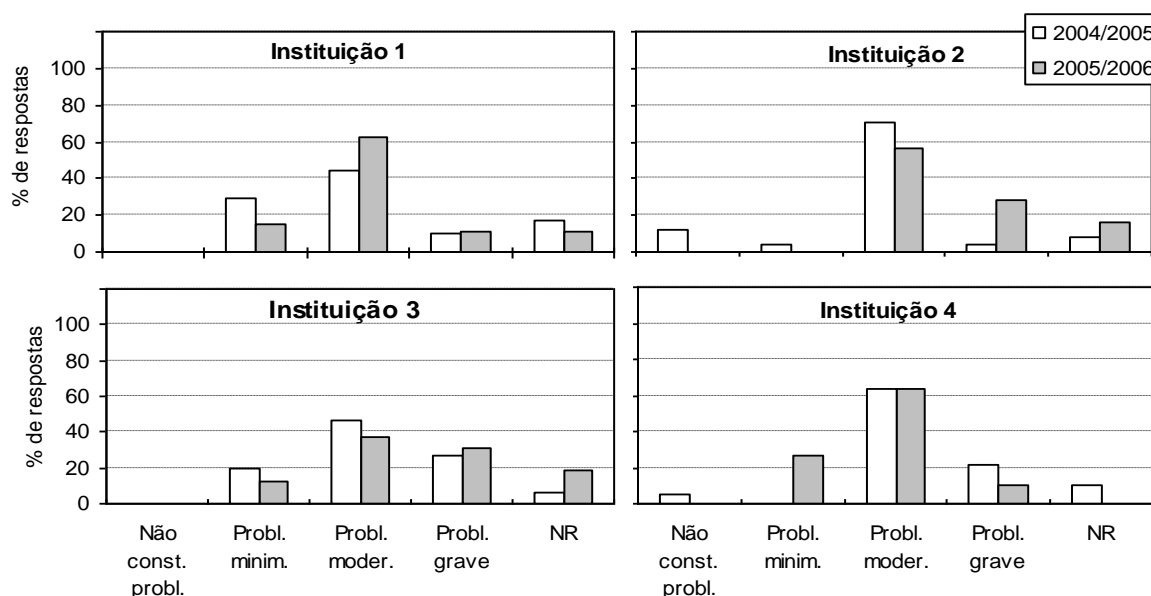


Figura 5.14 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Os funcionários são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho.*

A partir das entrevistas aos educadores verifica-se que o projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância foi a primeira experiência de avaliação da instituição (Anexo 18 - E3-8).

2. Intervenção educativa na sala

2.1 Organização e gestão do ambiente educativo

2.1.1. Espaço e materiais

O espaço e os materiais do Jardim de Infância constituem condições importantes para um adequado processo de ensino/aprendizagem.

A análise desta categoria faz-se a partir do estudo das respostas dadas a questionários efectuados aos diferentes agentes educativos e a entrevistas efectuadas aos educadores de infância.

O educador coordenador pedagógico da **instituição 1** considera que o principal problema do Jardim de Infância relaciona-se com a pequenez das salas face ao número de crianças e com falta de equipamento informático e de recreio (Anexo 18 - E1-9).

A totalidade dos educadores desta instituição acha que a organização do espaço foi determinada por razões pedagógicas e que as crianças foram envolvidas nas decisões sobre mudanças realizadas na sala e nas escolhas quanto ao espaço e material a utilizar (Anexo 19 - Q33). A sua grande maioria afirma ter utilizado a componente não lectiva para organizar a sala de aula e preparar material pedagógico (Anexos 19 - Q34), e que os espaços e materiais existentes, para além de permitirem explorar todas as áreas curriculares, foram permanentemente ajustados às necessidades do grupo (Anexo 19 - Q33).

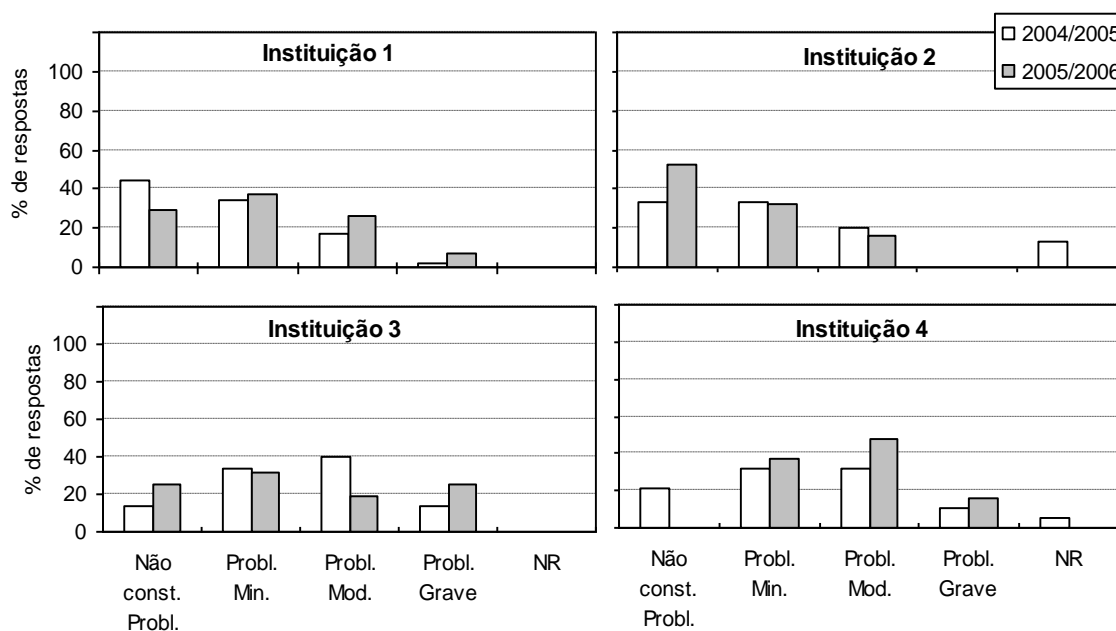


Figura 5.15 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Recursos materiais insuficientes*

A insuficiência de recursos materiais merece da maioria dos educadores, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação pouca preocupação (Anexo 19 - Q35 e Figura 5.15).

Um professor do 1º ciclo do Ensino Básico considera contudo este, um problema *grave* (Anexo 19 - Q35 e Figura 5.15). Chama-se a atenção para o facto deste agente educativo pertencer a uma escola da rede pública, não dominando completamente a realidade da instituição de ensino pré-escolar em causa.

Entre 2004/2005 e 2005/2006, as opiniões dos encarregados de educação sofreram uma variação significativa, aumentando o número dos que acharam que a insuficiência de materiais foi um *problema moderado* ou *grave* (Figura 5.15).

O coordenador pedagógico da **instituição 2** considera que o espaço de cada sala não era suficiente para o número de crianças e não existiu um dormitório nem espaços próprios para a realização de sessões de educação física. Ainda de acordo com este docente, nas salas não existiu material suficiente, nomeadamente computadores, e não se verificou renovação e introdução de novo material ao longo do ano lectivo. O equipamento de recreio foi também considerado insuficiente (Anexo 18 - E1-9).

Saliente-se que, apesar de não existir um espaço próprio para o recreio nesta instituição, as crianças utilizaram o parque do Centro Comunitário, localizado próximo do Jardim de Infância, que possui um escorrega e baloiços.

Os inquiridos desta instituição apresentam opiniões diferenciadas sobre a organização do espaço (Anexo 19 - Q33). Nas questões referentes à exploração das áreas curriculares nos espaços e ao ajuste permanente dos materiais às necessidades do grupo, houve uma evolução positiva entre 2004/2005 e 2005/2006, provavelmente associada ao facto de, no último ano lectivo, ter sido utilizado o espaço do Centro Comunitário para a prática de educação física.

Os auxiliares de acção educativa, educadores e encarregados de educação consideram que os recursos disponíveis são suficientes. Esta postura é reforçada, sobretudo, pelos educadores, em 2005/2006 (Anexo 19- Q35 e Figura 5.15).

A análise das entrevistas mostra que a organização do espaço foi feita por áreas tal como na instituição 1. A sala foi sujeita duas vezes por ano a uma reorganização, onde as crianças participaram activamente. Os educadores referem ainda que se preocuparam em adquirir materiais diversificados e recicláveis (Anexo 18 - E2-9).

Na **instituição 3** não houve uma zona de recreio coberta nem equipamento de recreio adequado para as crianças explorarem.

A maioria dos educadores considera que a organização do espaço não ofereceu problemas nesta instituição, afirmando um dos inquiridos que *nunca* utilizou a componente não lectiva para preparar material pedagógico (Anexo 19 – Q33).

A insuficiência de recursos materiais ou não, constituiu problema para alguns inquiridos ou foi um *problema moderado* para outros. Por seu lado, os encarregados de educação tiveram opiniões diversificadas, cobrindo todo o espectro de opções (Anexo 19 - Q35).

Através das entrevistas, depreende-se que as salas de aula desta instituição foram organizadas por áreas, que ofereceram às crianças diferentes possibilidades de trabalho (Anexo 18 - E3-9).

De acordo com o educador coordenador, na **instituição 4** verificaram-se as seguintes falhas: (i) o espaço da sala foi insuficiente para o número de crianças; (ii) a instituição não possuía zona de recreio coberta para os dias de chuva; (iii) o material das salas não se encontrava em bom estado de conservação; (iv) não houve material para explorar todas as áreas curriculares; (v) ao longo do ano não se renovou nem se introduziu novo material; (vi) as casas de banho não possuíam equipamento adequado às crianças; (vii) não existe equipamento de recreio adequado para as crianças explorarem; e (viii) o equipamento de recreio foi insuficiente.

Os educadores assinalam que existiram sempre razões pedagógicas subjacentes à organização do espaço nesta instituição e que a componente não lectiva foi utilizada *algumas* ou *muitas vezes* pelos educadores para preparar material pedagógico e *muitas vezes* para organizar a sala. Os recursos materiais insuficientes não constituíram *problema grave* para os agentes educativos consultados (Anexos 19 - Q33 e Q35).

A ausência de recursos materiais nesta instituição não constituiu um problema grave para os educadores, auxiliares de acção educativa e professores do 1º ciclo do Ensino Básico desta instituição (Anexo 19 - Q36). Os encarregados de educação, embora não tenham reconhecido gravidade a esta situação, acham que ela tem importância (Figura 5.15).

Através do discurso dos educadores, percebe-se que a organização da sala se fez por áreas e que os recursos foram insuficientes para “*corresponder às necessidades, aos interesses que [as crianças] têm*” (Anexo 18 - E4-9).

2.1.2 Tempo

A organização do tempo na educação pré-escolar é de primordial importância, sobretudo na estruturação da rotina diária de forma a permitir estabilidade e segurança.

As crianças têm normalmente dificuldade em compreender noções abstractas como o tempo. Contudo, a repetição de momentos, onde actividades mais calmas e que exigem maior concentração são intercaladas com outras mais movimentadas, permite a progressiva apropriação deste conceito por parte das crianças.

Para a compreensão da organização do tempo em cada instituição, foram colocadas cinco questões aos educadores de infância, cujas respostas são apresentadas no Anexo 19 - Q37. Foram também efectuadas algumas entrevistas a estes profissionais, cujas respostas são apresentadas nos Anexos 18 - E1-10, E2-10, E3-10 e E4-10.

Na **instituição 1** os inquiridos afirmam terem existido práticas consistentes de gestão do tempo, com rotinas definidas e adaptabilidade às necessidades do grupo (Anexo 19 - Q37).

De acordo com as entrevistas, a gestão do tempo foi determinante na dinâmica de funcionamento desta instituição, comportando uma rotina diária, onde uma conversa matinal iniciava os trabalhos, e uma rotina semanal, onde em dias fixos se realizaram actividades de educação física e de natação (Anexo 18 - E1-10).

Na **instituição 2** os educadores consideram que a organização do tempo utilizada no Jardim de Infância atendeu às rotinas, foi organizada e flexível, permitiu aprendizagens em todas as áreas de conteúdo e foi articulada com a gestão do espaço e sujeita a reformulações (Anexo 19 - Q37).

A análise do conteúdo das entrevistas mostra que actividades como a conversa, o planeamento, a marcação de presenças e o estado do tempo foram práticas diárias, tendo ocorrido durante a manhã um momento para actividades livres (Anexo 18 - E2-10).

De acordo com um educador, entre as duas horas e as três horas da tarde não se fizeram trabalhos que exigissem grande concentração uma vez que foi *um tempo mais livre*, [porque] *os pais estavam a chegar*. As preocupações em conjugar uma rotina estruturada com a flexibilidade na gestão pareceram marcar a actuação dos educadores - *procuro (...) que haja uma rotina diária, mas também que seja uma rotina flexível* (Anexo 18 - E2-10).

A organização do tempo parece ter estado articulada com a gestão do grupo, tendo existido momentos de tempo organizados em função da modalidade de trabalho e das características do grupo.

Ainda de acordo com as entrevistas, numa das salas desta instituição a rotina foi influenciada pela faixa etária das crianças, uma vez que “*os mais velhos [trabalhavam] de tarde, enquanto os outros dormiam*” (Anexo 18 - E2-10).

Na **instituição 3** os inquiridos acham que existiram práticas de gestão do tempo com rotinas definidas, adaptáveis às necessidades do grupo e aos espaços e sujeitas a reformulações quando necessário (Anexo 19 - Q37).

De acordo com as entrevistas, a rotina em termos de grandes momentos do dia foi gerida em função do horário do 1º ciclo do Ensino Básico, tendo sido as entradas, o almoço e os recreios comuns ao nível do espaço e do tempo. Em cada sala os educadores procuraram gerir as actividades e o grupo em consonância com a rotina implementada (Anexo 18 - E3-10).

Um dos principais momentos da rotina nesta instituição prendeu-se com a conversa em grande grupo, que ocorreu com as crianças sentadas em volta de uma carpete ou manta (*tempo da manta*). De acordo com as entrevistas, este tempo foi em regra difícil de gerir.

Existiu ainda nesta instituição uma rotina semanal que envolveu a realização de sessões de educação física. Esta exigiu um espaço próprio pelo que se tornou necessário fazer a calendarização da sua utilização.

Na **instituição 4** os educadores admitem que a organização do tempo atendeu às rotinas, tendo sido estruturada e flexível, permitindo aprendizagens em todas as áreas de conteúdo. A rotina foi ainda articulada com a gestão do espaço e com a avaliação e reformulação (Anexo 19 - Q37).

A partir das entrevistas depreende-se que existiu no Jardim de Infância uma rotina diária e outra semanal. Houve uma clara valorização do trabalho autónomo como um tempo estruturado da rotina, que procurou respeitar alguns princípios do Movimento da Escola Moderna (Anexo 18 - E4-10).

2.1.3 Grupo

As decisões quanto à organização do grupo estão, entre outros factores, associadas ao número de salas de Jardins de Infância na instituição, princípios pedagógicos defendidos e reconhecimento dos benefícios da interacção e da aprendizagem cooperada. A integração de crianças com necessidades educativas especiais também pode ser uma das vertentes de abordagem desta categoria.

No sentido de se compreender o modo como o grupo foi organizado e gerido em cada instituição, foram realizados questionários e entrevistas aos educadores, incidindo-se em aspectos organizativos do grupo e valorização da interacção entre alunos. Foram ainda efectuadas observações em cada sala de aula e feita uma caracterização da forma de organização do grupo, utilizando a Escala de Observação das Oportunidades Educativas usada no projecto EEL.

Na **instituição 1** a organização do grupo atendeu *algumas e muitas vezes* às características individuais, sexo e idade das crianças. A interacção entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento foi valorizada *muitas vezes* em 2004/2005 e *algumas vezes e muitas vezes* em 2005/2006 (Anexo 19 - Q36).

Os inquiridos consideram ainda que existiu a oportunidade das crianças trabalharem entre pares e pequenos grupos, *algumas vezes e sempre* em 2004/2005 e *muitas vezes e sempre* em 2005/2006. Por seu lado, a aprendizagem cooperada foi entendida como favorecida (Anexo 19 - Q36).

A partir das entrevistas, depreende-se que a organização do trabalho envolveu pequenos grupos e o grande grupo, formado por todas as crianças da sala, tendo as dinâmicas de gestão implicado a integração de crianças com necessidades educativas especiais (Anexo 18 - E1-11).

De acordo com um dos entrevistados, o elevado número de indivíduos do grupo dificultou o apoio a crianças com necessidades educativas especiais, situação que foi colmatada a partir de apoio individualizado em horas não lectivas (Anexo 18 -E1-11).

No Anexo 22 - OP1 são apresentados graficamente os resultados da aplicação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas usada no projecto EEL a esta instituição. Como

pode ser observado, a organização em grande grupo apresentou um número de observações predominante, enquanto a individual teve pouca expressão.

Na **instituição 2** a organização do grupo atendeu às características individuais, sexo e idade dos alunos. A valorização da interacção entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento ocorreu *algumas* ou *muitas vezes* em 2004/2005, situação que evoluiu positivamente em 2005/2006, onde surgiu *muitas vezes* ou *sempre* (Anexo 19 - Q36).

De acordo com os inquiridos, as crianças tiveram oportunidades de trabalhar entre pares e pequenos grupos *algumas* e *muitas vezes*, tendo a aprendizagem cooperada ocorrido em 2004/2005 *algumas* ou *muitas vezes* e, no ano seguinte, *sempre*.

As informações provenientes das entrevistas permitem apurar diferentes dinâmicas de organização do grupo. De um modo geral as crianças organizaram-se consoante as actividades a realizar ou interesses específicos, mas os educadores também participaram, existindo momentos de trabalho com todas as crianças *no acolhimento, no final da manhã e da parte da tarde* (Anexo 18 - E2-11).

Nesta instituição os grupos foram heterogéneos, incluindo crianças dos 3 aos 6 anos de idade, uma vez que o número de salas não permitiu outro tipo de organização. Este facto foi entendido por alguns dos entrevistados como um estímulo à aprendizagem cooperada, uma vez que as crianças mais velhas apoiaram as mais novas. Esta situação trouxe também algumas dificuldades como se depreende da observação - *as crianças mais novas perturbam o trabalho, dado que querem explorar a sala e brincar*.

De acordo com um educador entrevistado, não houve nesta instituição casos graves de crianças com necessidades educativas especiais (Anexo 18 - E2-11).

No Anexo 22 - OP2 mostram-se os resultados da aplicação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas usada no projecto EEL nesta instituição. Como se pode observar, houve uma clara predominância dos trabalhos em grande e em pequeno grupo, tendo sido as actividades em pares e individuais pouco frequentes.

De acordo com os inquiridos, na **instituição 3** a organização do grupo atendeu às características individuais, ao sexo e à idade das crianças *algumas vezes, muitas vezes* e *sempre*. De 2004/2005 para 2005/2006 estas posições alteraram-se, tendo todos os inquiridos optado por *sempre* no último ano. Note-se que nesta instituição existiam crianças provenientes de famílias com níveis sócio-económicos diversos.

A valorização da interacção entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento mereceu uma tipologia de respostas idêntica à da questão anterior, demonstrando, naturalmente, que a organização do grupo esteve associada à valorização da interacção. Todos os inquiridos acham que as crianças tiveram oportunidade de trabalhar entre pares e pequenos grupos e que foi favorecida a aprendizagem cooperada (Anexo 19 - Q36).

A partir das entrevistas aos educadores, confirma-se a heterogeneidade do grupo (*crianças muito diferentes quer em idade quer em competências*) e a existência de crianças com

necessidades educativas especiais, que foram apoiadas na sala do Jardim de Infância e fora desta. A gestão do grupo fez-se em colaboração com o educador especializado que trabalha na sala com as crianças (Anexo 18 - E3-11).

De acordo com os resultados da implementação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas usada no projecto EEL, as actividades em pequeno grupo predominaram (com excepção da terceira observação), tendo decrescido a favor do trabalho em grande grupo (Anexo 22 - OP3).

A terceira observação foi efectuada a um educador em situação de substituição temporária do docente titular do local, o que justifica a ocorrência de uma mudança tão brusca de organização do grupo.

Há uma relação directa entre a organização do grupo e a iniciativa das actividades (Anexo 22 - OP3), associando-se as situações de grande grupo às actividades propostas pelo educador.

De acordo com os educadores de infância inquiridos, a organização do grupo atendeu às características individuais, sexo e idade das crianças na **instituição 4**. A grande maioria achou que a interacção entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, as oportunidades de trabalhar entre pares e pequenos grupos e o favorecimento de uma aprendizagem cooperada ocorreram *sempre* (Anexo 19 - Q36).

A partir das entrevistas verifica-se que a interacção das crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e escalões etários ocorreu frequentemente. A organização do grupo fez-se com o educador de infância em conjunto com as crianças e estas efectuaram actividades de acordo com o assinalado no Plano de Actividades Semanal (Anexo 18 - E4-11).

De acordo com um dos entrevistados, a gestão do grupo envolveu uma adaptação das actividades ao desenvolvimento de cada criança, tendo estado relacionada com o modelo de intervenção do educador.

O trabalho por projecto desenvolveu-se nesta instituição individualmente ou no máximo com três crianças, que nalguns casos tinham idades diferentes. As mais velhas ajudaram as mais novas, tendo-se fomentado *mais respeito pela individualidade de cada um* e inculcido a *responsabilidade de ajudar os mais pequenos* (Anexo 18 - E4-11).

As entrevistas evidenciam ainda a valorização que foi dada à organização e à gestão do grupo nesta instituição, em sintonia com o trabalho por projecto e as metodologias organizativas do Movimento da Escola Moderna.

Os dados decorrentes da implementação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas usada no projecto EEL, nesta instituição, são apresentados no Anexo 22 - OP4. Como pode ser observado, houve predominância do trabalho de grande grupo, o qual evoluiu de forma crescente ao longo das observações. A formação de pequenos grupos de trabalho surgiu em segundo plano e o trabalho em pares e individualmente evoluiu de forma decrescente ao longo das observações.

2.1.4 Relações interpessoais

As relações interpessoais, enquanto categoria do tema organização e gestão do ambiente educativo, permitem analisar: (i) o modo como as crianças se relacionam entre si; (ii) a relação entre o adulto e a criança; (iii) a relação entre adultos; e (iv) a presença de atitudes e de comportamentos de igualdade de oportunidades.

A análise desta categoria fez-se a partir das entrevistas efectuadas aos educadores e crianças das diferentes instituições e a partir da utilização de escalas de observação das oportunidades educativas oferecidas.

A partir das entrevistas aos educadores é possível identificar na **instituição 1** os seguintes aspectos nas relações interpessoais: (i) existiu proximidade entre as crianças e houve uma boa receptividade aos novos alunos; (ii) a relação adulto-criança baseou-se na afectividade, não havendo problemas de rejeição; (iii) os adultos relacionaram-se bem entre si, embora com dificuldades em aceitar críticas; e (iv) existiu igualdade de oportunidades e uma boa integração de crianças de outras etnias ou com necessidades educativas especiais.

Embora nesta instituição o uso de bibe não seja obrigatório, para alguns pais esta prática é encarada como uma forma de minimizar diferenças entre crianças. Um dos educadores considera, contudo, que *nunca se notou que alguma criança fosse discriminada pela sua maneira de vestir* (Anexo 18 - E1-12).

Apesar do conceito de igualdade de oportunidades aparecer muitas vezes associado à ideia de que se deve tratar as crianças de igual modo - *para mim os miúdos são todos iguais* - verifica-se que é dada com frequência uma atenção especial aos casos diferentes - discriminação positiva?

De acordo com as entrevistas efectuadas às crianças (Anexo 18 - C1-5), o nível da relação criança-criança foi adequado, embora tenham existido situações de punição de comportamentos pouco adequados (e.g. agressões físicas ou verbais). Ao nível da relação criança-adulto notou-se uma clara preferência pela educadora da sala a que pertencem. Para estas crianças o papel dos adultos foi associado à realização de trabalhos e ao ensino.

De acordo com os resultados das observações efectuadas utilizando a Escala de Observação de Oportunidades Educativas usada no projecto EEL, foram diversos os tipos de interacções encontradas nesta instituição, exceptuando-se as interacções do grande grupo com a criança-alvo de observação (Anexo 22 - OP1). Os momentos de ausência de interacções foram os mais observados, seguidos da interacção equilibrada entre a criança-alvo e outra criança.

Ao longo das quatro observações decresceu o número de situações em que a criança-alvo interagiu equilibradamente com o grupo de crianças. Em contrapartida aumentou progressivamente o número de vezes que a criança interagiu com um grupo de crianças.

Na **instituição 2** é possível inferir, a partir das entrevistas aos educadores, os seguintes aspectos nas relações interpessoais: (i) as relações criança-criança foram estreitas e a fase de

adaptação dos novos alunos ao Jardim de Infância foi crítica; (ii) as relações entre adultos e crianças processaram-se sem problemas; (iii) as relações entre adultos fizeram-se sem problemas; (iv) a igualdade de oportunidades afirmou-se pela aceitação na instituição de crianças carenciadas e pela ausência de comportamentos discriminatórios (Anexo 18 - E2-12).

Na perspectiva das crianças, as relações criança-criança pautaram-se pela ajuda dos colegas mais velhos aos mais novos, enquanto as relações adulto-criança foram encaradas como de ajuda (Anexo 18 - C2-5).

No Anexo 18 - OP2 mostra-se os resultados da aplicação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas usada no projecto EEL. Como se pode observar, verificou-se que, no primeiro ano deste estudo, não ocorreram interacções de uma criança ou do grupo com a criança-alvo, enquanto, no último ano (3ª e 4ª observações), ocorreram todo o tipo de interacções. A ausência de interacções predominou nas observações logo seguida da situação de equilíbrio de interacção entre a criança-alvo e outra criança.

De acordo com as entrevistas efectuadas aos educadores, as relações interpessoais na **instituição 3** caracterizaram-se pelos seguintes aspectos (Anexo 18 – E3-12): (i) as relações entre crianças processaram-se com dificuldades, devido a problemas de não cumprimento de regras (*existem as regras, mas esquecem-se*) e à *não aceitação da vontade dos outros*; (ii) as relações adulto-criança enquadraram-se num clima de afectividade, embora um educador tenha considerado que *com algumas auxiliares* as crianças relacionaram-se mal, pautando-se pelo *medo*; (iii) a relação adulto-adulto não evidenciou problemas graves; e (iv) a igualdade de oportunidades constituiu uma preocupação dos educadores.

Na perspectiva das crianças entrevistadas, a relação criança-criança pautou-se pela não-aceitação dos colegas agressivos ou que usam uma linguagem imprópria. Os adultos foram vistos como profissionais que trabalham e ajudam, sendo preferidos o educador responsável pelo grupo, o técnico de educação especial e o educador de apoio (Anexo 18 - C3-5). Saliente-se que algumas crianças associaram os adultos a alguns membros da família e não hesitaram em os apontar como os preferidos.

Neste Jardim de Infância, existem alguns casos de crianças com necessidades educativas especiais, as quais foram reconhecidas pelo grupo como tendo mais dificuldades e recebido o apoio dos colegas (Anexo 18 - C3-5).

No Anexo 22 - OP3, mostra-se graficamente os resultados da aplicação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas utilizada no projecto EEL a esta instituição. Como se pode constatar, verificou-se todo o tipo de interacções à excepção do grupo a interagir com a criança-alvo. Os dois casos mais registados prendem-se com a ausência de interacções e com a criança alvo a interagir equilibradamente com outra criança.

Na **instituição 4** depreende-se das entrevistas aos educadores os seguintes aspectos (Anexo 18 - E4-12): (i) as relações entre crianças foram harmoniosas e construídas com base na

afectividade; (ii) as relações adulto-criança basearam-se na confiança, ou seja, as crianças afirmam gostar do educador e mantêm com este uma relação de amizade; (iii) a relação adulto-adulto não evidenciou problemas; e (iv) a igualdade de oportunidades não se centrou em comentários alusivos à discriminação, mas em situações comuns do processo de ensino e aprendizagem.

Existiu alguma discriminação por parte do grupo relativamente a uma criança, a qual, embora não tenha manifestado necessidades educativas especiais, apresentou um ritmo mais lento de aprendizagem.

De acordo com um dos educadores desta instituição, a existência de grupos heterogéneos do ponto de vista etário contribuiu para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelas diferenças.

Depreende-se das entrevistas realizadas às crianças que as relações criança-criança foram pautadas pelo desenvolvimento de laços de amizade, não sendo os alunos com problemas de agressividade escolhidos como *melhores amigos*. Os adultos desta instituição foram considerados pessoas que trabalharam e ensinaram, tendo-se mostrado disponíveis para dar resposta às dificuldades.

O educador de cada sala foi considerado, pela grande maioria dos entrevistados, como a figura mais significativa (Anexo 18 – C4-5).

A utilização da Escala de Observação de Oportunidades Educativas utilizada no projecto EEL permitiu observar, nesta instituição, todos os tipos de interacções, à excepção do grupo a interagir com a criança-alvo (Anexo 22 - OP-4).

As situações mais registadas foram a ausência de interacções e a criança-alvo a interagir equilibradamente com outra criança.

2.2 Processo de ensino/aprendizagem e gestão curricular

2.2.1 Modelo pedagógico

No âmbito da intervenção educativa procurou-se conhecer os modelos pedagógicos que serviram de referencial à dinâmica de trabalho nas instituições estudadas. Este trabalho baseou-se num conjunto de entrevistas efectuadas aos educadores de infância, tendo-se definido três subcategorias de análise: (i) presença de um modelo pedagógico de referência; (ii) dificuldades na implementação de um modelo pedagógico de intervenção; e (iii) o papel do educador de infância.

O trabalho desenvolvido na **instituição 1** processou-se de acordo com projectos elaborados ao nível da instituição - *cada educadora na sua sala, tendo em conta os meninos que tem, as idades e o seu desenvolvimento, trabalha por projecto* (Anexo 18 - E1-13). Houve da parte dos educadores vontade de uniformizar as três salas do Jardim de Infância ao nível da intervenção educativa. Esta tarefa foi difícil uma vez que cada educador possuía uma

experiência profissional distinta e não existiu um espaço de partilha e de aprendizagem cooperada.

Um dos entrevistados considerou que, não obstante seguir um projecto, o enriqueceu com alguns dos princípios do Movimento da Escola Moderna - *não [é a] Escola Moderna pura (...), tento aplicar ao máximo, falho na implementação do diário de turma* (Anexo 18 - E1-13).

O papel dos educadores de infância, nesta instituição, passou sobretudo pela orientação dos projectos e ajuda na sua concretização e encaminhamento.

Na **instituição 2** a acção educativa centrou-se em temas e ideias associadas ao trabalho por projecto e ao Movimento da Escola Moderna. A influência deste movimento nos educadores foi contudo incipiente, uma vez que apenas se adoptaram alguns instrumentos de trabalho como o quadro de tarefas e o plano de actividades - *há coisas com as quais eu me identifico e há outras coisas que não, e eu aproveito aquilo que eu acho* (Anexo 18 - E2-13).

A abertura a novas abordagens e o ecletismo marcaram o modelo de intervenção adoptado por alguns educadores, ou seja, não obstante terem trabalhado por projecto, experimentaram o Movimento da Escola Moderna, adoptando atitudes de flexibilidade.

Um dos entrevistados não aderiu ao Movimento da Escola Moderna, tendo usado como base de trabalho temas que foram explorados com o grupo.

Ao nível das dificuldades, nota-se que os entrevistados apresentaram alguma falta de preparação para aplicarem os princípios orientadores do modelo adoptado, como se pode inferir da expressão: *algumas coisas não batem certo com o Movimento da Escola Moderna, porque também ainda não as aprendi* (Anexo 18 - E2-13).

Um dos educadores entrevistados apresenta um discurso próximo do trabalho por projecto, afirmando ter dado relevância à pesquisa e à descoberta. Este revela contudo uma atitude ecléctica ao afirmar que foi *buscar um bocadinho de cada modelo* e que trabalhou *por projecto e também aplica o High-Scope*.

Para cada uma das perspectivas de trabalho foi possível encontrar uma breve referência ao papel do educador. Assim, os profissionais que privilegiaram o trabalho de projecto valorizaram a pesquisa e procuraram criar condições para descoberta, enquanto os que trabalharam por temas procuraram anotar ideias de actividades a realizar, centrando o seu papel na organização das tarefas e na motivação do grupo (Anexo 18 - E2-13).

Na **instituição 3** os registos sobre a presença de um modelo pedagógico de intervenção são escassos. Apenas um dos educadores considerou ter privilegiado o modelo humanista, o qual foi utilizado em função das necessidades do projecto desenvolvido.

Na **instituição 4** apenas foi possível obter dados de análise nas entrevistas de dois educadores. Estes declararam ter valorizado o Movimento da Escola Moderna, não obstante

terem poucos anos de experiência. A organização do ambiente educativo e a gestão do trabalho revelaram consistência com esta corrente pedagógica.

2.2.2. Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação

A estruturação do ensino implica práticas de observação, registo, planeamento e avaliação, que podem apresentar diferentes níveis de aprofundamento e de intencionalidade educativa.

Os dados utilizados para a análise desta categoria baseiam-se nas respostas dadas pelos educadores, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação aos questionários e ainda nas entrevistas efectuadas aos educadores e às crianças.

A partir dos questionários, procurou-se averiguar-se com que frequência ocorrera as seguintes situações:

- (1) Participação do grupo no planeamento e avaliação de situações educativas;
- (2) Planificação e avaliação da participação dos auxiliares de acção educativa;
- (3) Existência de práticas de observação e registos por parte do educador;
- (4) Exposição na sala do Jardim de Infância de planos de trabalho e registos;
- (5) Diferenciação pedagógica em função das diferenças desenvolvimentais dos alunos;
- (6) Planificação por parte do educador de situações educativas;
- (7) Implicação das crianças na avaliação dos projectos e das aprendizagens;
- (8) Avaliação de cada criança pela positiva;
- (9) Implicação da avaliação que o educador faz na forma como educa;
- (10) Avaliação sistemática do trabalho do educador na instituição;
- (11) Avaliação como ponto de partida para novos planos de trabalho;
- (12) Planeamento de trabalho durante a componente não lectiva;
- (13) Avaliação durante a componente não lectiva.

Para além destas questões, foram ainda colocadas outras duas questões objectivadas para se saber se houve exigência na qualidade educativa e falta de organização, planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador.

As entrevistas efectuadas aos educadores incidiram em três subcategorias distintas: (i) planificação; (ii) registos; e (iii) avaliação.

Na **instituição 1** os educadores inquiridos consideraram que houve participação do grupo no planeamento e avaliação das situações educativas, as quais foram observadas e planificadas. A existência de práticas de diferenciação pedagógica em função das diferenças

desenvolvimentais dos alunos mereceu da parte dos educadores um padrão de respostas muito diferenciado (Anexo 19 - Q38).

Ainda, de acordo com os educadores, as crianças foram implicadas na avaliação dos projectos e das aprendizagens. A componente não lectiva foi frequentemente usada para planear trabalho e avaliar (Anexos 19 - Q38 e Q39).

De acordo com a maioria dos auxiliares de acção educativa, a sua participação no processo educativo não foi objecto de planificação e de avaliação por parte dos educadores de infância, situação também corroborada por estes últimos (Anexo 19 - Q40).

A maioria dos encarregados de educação considera que a avaliação que o educador fez do seu educando o ajudou e que, na sala do Jardim de Infância, foram expostos planos de trabalho e registos do que se fez (Figuras 5.16 e 5.17).

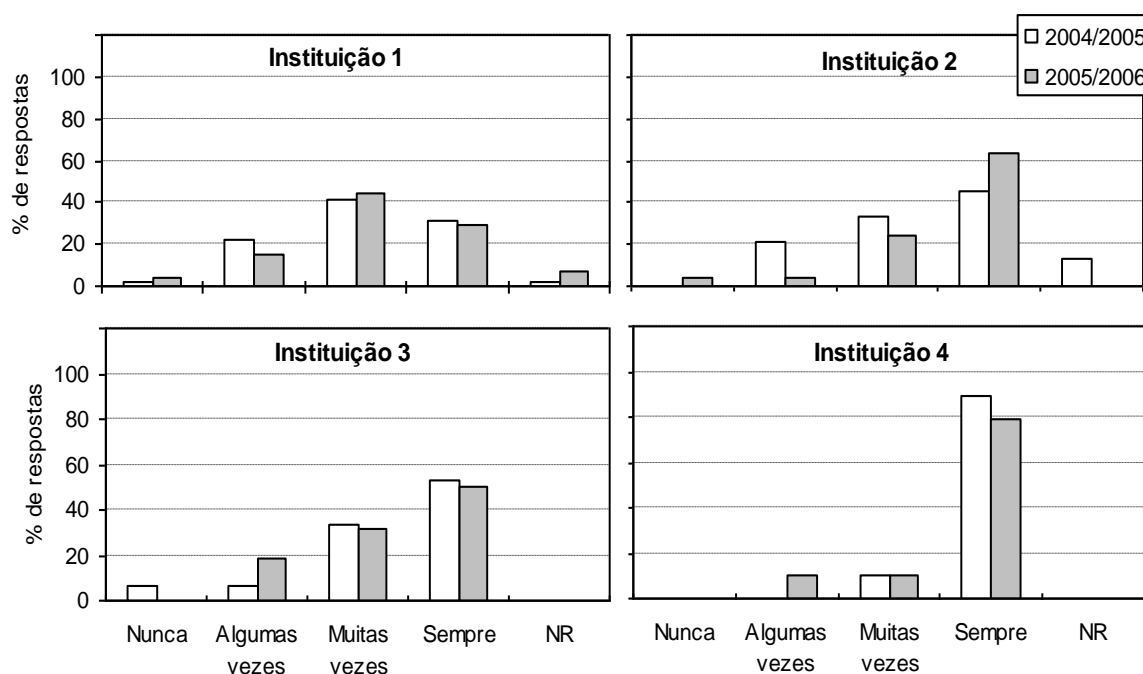


Figura 5.16 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Na sala do Jardim de Infância estão expostos os planos de trabalho e registos do que se fez ou se vai fazer.*

A grande maioria dos agentes educativos acha que os educadores foram exigentes na qualidade do processo educativo (Anexo 19 - Q41 e Figura 5.18) e que o Jardim de Infância foi um lugar organizado, onde existiu planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador (Anexo 19 - Q43 e Figura 5.19).

As entrevistas realizadas aos educadores são apresentadas no Anexo 18 - E1-14. A sua análise permite concluir o seguinte: (i) o processo de planificação foi sobretudo mental, tendo existido para cada dia uma actividade pensada; (ii) as planificações foram flexíveis, tendo sido alteradas de acordo com os interesses do grupo; (iii) houve a preocupação de envolver as crianças no processo de planificação; (iv) a avaliação foi interpretada pelos

educadores como obrigatória; (v) a avaliação centrou-se nas crianças e nas suas aprendizagens, tendo sido objectivada para a transmissão de informações aos encarregados de educação; e (vi) a avaliação comportou uma componente oral e outra escrita, tendo esta última ocorrido na Páscoa e no final do ano lectivo.

Alguns educadores observaram com uma periodicidade mensal a evolução de cada criança com base na análise da concretização dos objectivos. A elaboração de *portfólios* das crianças, apesar de ser reconhecida como uma excelente estratégia de avaliação, não foi utilizada.

Tal como se apurou nos questionários, as crianças participaram nos processos de planeamento, registo e avaliação. Houve a preocupação de proporcionar meios de reflexão às crianças, tendo por base valores implícitos aos seus comportamentos.

Do ponto de vista das crianças, quem tomou a iniciativa dos projectos e das actividades a desenvolver foram elas próprias em conjunto com o educador, tendo existido situações em que foram elas a decidir (Anexo 18 - C1-6).

Na **instituição 2** os educadores inquiridos consideraram que o grupo participou de forma regular no planeamento e avaliação das situações educativas e que existiu diferenciação pedagógica de acordo com as diferenças desenvolvimentais dos alunos. Por seu lado a observação e os registos das situações educativas foram considerados uma prática comum, tendo existido a preocupação de planificar, avaliar pela positiva e implicar as crianças na avaliação dos projectos (Anexo 19 - Q38).

Ainda de acordo com os educadores inquiridos, a componente não lectiva foi utilizada para avaliar e planear trabalho e a avaliação do trabalho desenvolvido foi feita pelos educadores com frequência e considerada ponto de partida para novos planos (Anexo 19 – Q39).

A participação dos auxiliares foi, de acordo com os educadores, *muitas vezes* objecto de planificação e avaliação. Os auxiliares de acção educativa tiveram contudo uma opinião discordante, ao considerarem que esta ocorreu com pouca frequência ou não ocorreu (Anexo 19 - Q40).

De acordo com os encarregados de educação, a avaliação que o educador fez foi-lhe útil no processo de educação. Estes consideraram ainda que os planos de trabalho e registos estiveram expostos no Jardim de Infância (Figuras 5.16 e 5.17).

Quer os educadores, quer a maioria dos auxiliares de acção educativa e encarregados de educação acham que os educadores foram exigentes na qualidade do processo educativo. Apenas um auxiliar de acção educativa discordou deste facto em 2004/2005 (Anexo 19 - Q41 e Figura 5.18).

A falta de organização, planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador não foi problema para a maioria dos inquiridos. Entre 2004/2005 e 2005/2006, verificou-se uma evolução positiva nas respostas a esta questão.

Uma análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos educadores é apresentada no Anexo 18 - E2-14. Da sua observação é possível salientar os seguintes aspectos: (i) os educadores tiveram periodicidades diferentes de planificação (diária, semanal, mensal e trimestral); (ii) houve alguma flexibilidade nos planos, ocorrendo ajustamentos; (iii) verificaram-se registos com o grupo para planificar trabalho e avaliar o produto final, expondo-o na sala como síntese das aprendizagens; (iv) a avaliação fez-se a partir da utilização de grelhas correspondentes aos objectivos de cada unidade do livro utilizado; (v) houve a realização de reuniões com os pais para se apresentar a avaliação do grupo e entregar a ficha de avaliação individual das crianças; e (vi) a avaliação do projecto da sala fez-se analisando o nível de concretização dos objectivos.

Um dos educadores refere que planificou actividades para os auxiliares realizarem com as crianças na sua ausência - *tenho sempre a preocupação de deixar uma coisa fácil para ela fazer, mas digo-lhe o que se pretende com aquilo, o objectivo*. Outro dos entrevistados referiu que registou com o grupo *o que se fez, o que se quer fazer* e o que *já se sabe sobre determinado assunto*, enquanto outro registou, sob a forma de notas, o que gostaria de fazer durante a semana (Anexo 18 - E2-14).

As crianças entrevistadas revelam que as actividades que se desenvolveram no Jardim de Infância foram combinadas entre elas e o educador (Anexo 18 - C2-6).

Na **instituição 3**, os educadores inquiridos consideraram que ocorreram processos de diferenciação pedagógica de acordo com as diferenças desenvolvimentais dos alunos e que existiram situações de participação do grupo no planeamento e avaliação das situações educativas. Nos dois anos lectivos estudados, as opções evoluíram positivamente, tendo em 2005/2006 todos os inquiridos optado pelo *muitas vezes e sempre* (Anexo 19 - Q38).

A planificação das situações educativas, a implicação das crianças na avaliação de projectos e aprendizagens e a observação e os registos foram práticas correntes nesta instituição. Tal como nas questões anteriores, houve uma clara evolução positiva ao longo dos dois anos estudados, aumentando a frequência das respostas *sempre* (Anexo 19 - Q38).

De acordo com os inquiridos, a componente não lectiva foi utilizada para avaliar e planear e a avaliação do trabalho desenvolvido foi feita com frequência pelos educadores de infância, tendo sido *muitas vezes* vista como ponto de partida para novos planos de trabalho (Anexo 19 - Q39).

A planificação e avaliação da participação dos auxiliares de acção educativa no processo educativo suscitaram respostas diferentes dos inquiridos. Enquanto em 2004/2005 a maioria dos educadores e auxiliares de acção educativa consideraram que esta situação *nunca* se verificou, no ano seguinte admitiram ter-se verificado *muitas vezes e sempre* (Anexo 19 - Q40).

De acordo com os encarregados de educação, a avaliação que o educador de infância fez foi-lhe útil para educar o filho e os planos de trabalho e registos foram expostos no Jardim de Infância (Figuras 5.16 e 5.17).

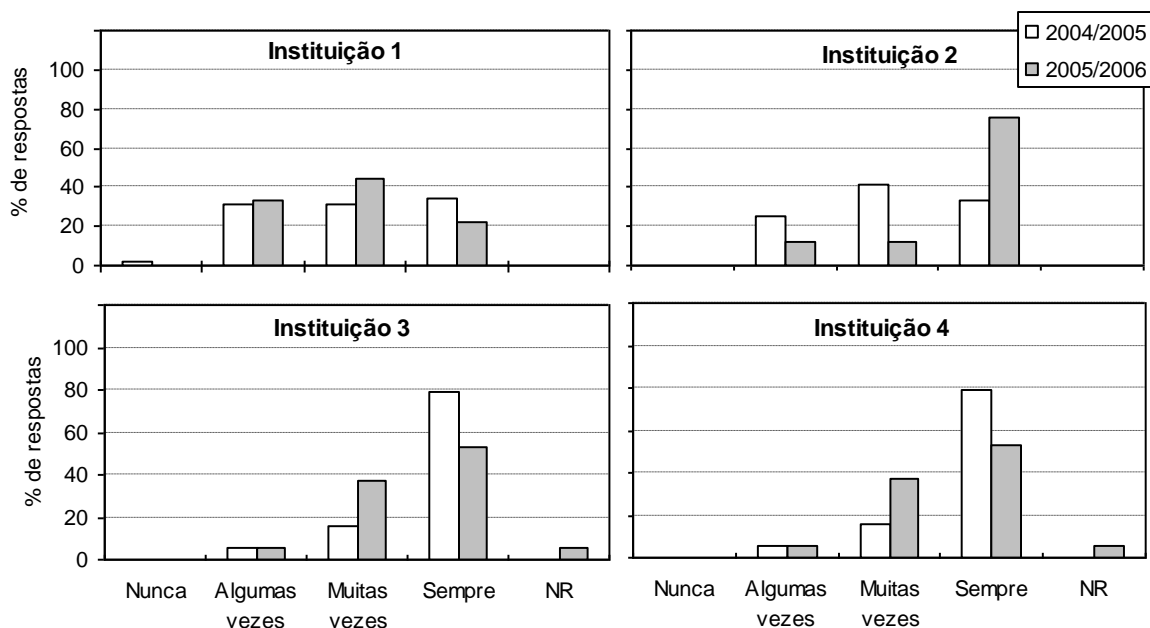


Figura 5.17 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *A avaliação que o educador faz da sua criança ajuda-o na forma como educa.*

A maioria dos inquiridos admite que no Jardim de Infância se verificou um trabalho exigente e que não ocorreram problemas na organização, planeamento e avaliação do trabalho (Anexos 19 - Q41 e Q42 e Figuras 5.18 e 5.19).

No Anexo 18 - E3-14 é apresentada uma análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos educadores. Da sua observação é possível constatar o seguinte: (i) o processo de planificação foi *diário e mensal, dependendo do educador e teve por objectivo aumentar a concentração das crianças*; (ii) o planeamento de estratégias, as actividades desenvolvidas e a flexibilidade do plano constituíram uma preocupação dos educadores; (iii) os objectivos foram definidos em termos gerais e os planos propriamente ditos centraram-se no trabalho a realizar; (iv) os educadores procuraram fazer registos das aprendizagens das crianças e dos projectos desenvolvidos, processo que consideraram interessante, moroso e passível de melhorar; e (v) a avaliação centrou-se no registo de aprendizagens das crianças e fez-se sobretudo com o objectivo de informar os encarregados de educação.

Para a generalidade dos inquiridos, o processo avaliativo ajudou a analisar e a reflectir o percurso das crianças. Nessa linha um dos educadores considera que a avaliação que fez implicou o conhecimento das especificidades de cada criança, considerando a idade e os padrões de desenvolvimento e que o processo exigiu muita observação, uma vez que existem aprendizagens interiorizadas não expressas.

De acordo com as crianças entrevistadas, as actividades que se realizaram no Jardim de Infância foram umas vezes da iniciativa da própria criança, outras vezes partiram do educador e outras ainda de ambos (Anexo 18 - C3-6).

Na **instituição 4** todos os inquiridos consideraram que o educador participou com o grupo no planeamento e avaliação das situações educativas, observou e registou, diferenciou pedagogicamente os alunos de acordo com as suas características desenvolvimentais e avaliou as crianças pela positiva, implicando-as neste processo (Anexo 19 - Q38).

Os inquiridos consideraram ainda ter realizado uma avaliação sistemática do trabalho que desenvolveram, ter encarado a avaliação como ponto de partida para novos planos de trabalho e ter utilizado a componente não lectiva para planear trabalho e avaliarem (Anexo 19 - Q39).

Segundo maioria dos educadores, a participação dos auxiliares de acção educativa *nunca* foi objecto de planificação e de avaliação, opinião que é também comungada por um dos auxiliares de acção educativa (Anexo 19 - Q40).

A grande maioria dos encarregados de educação diz que, na sala do Jardim de Infância, foram expostos os planos de trabalho e registos e admitem que a avaliação que o educador fez os ajudou a educar (Figuras 5.16 e 5.17).

A maioria dos inquiridos acha que os educadores foram exigentes na qualidade do processo educativo que desenvolveram (Anexo 19 - Q41 e Figura 5.18) e que foram organizados, planearam e avaliaram o seu trabalho (Anexo 19 - Q42 e Figura 5.19).

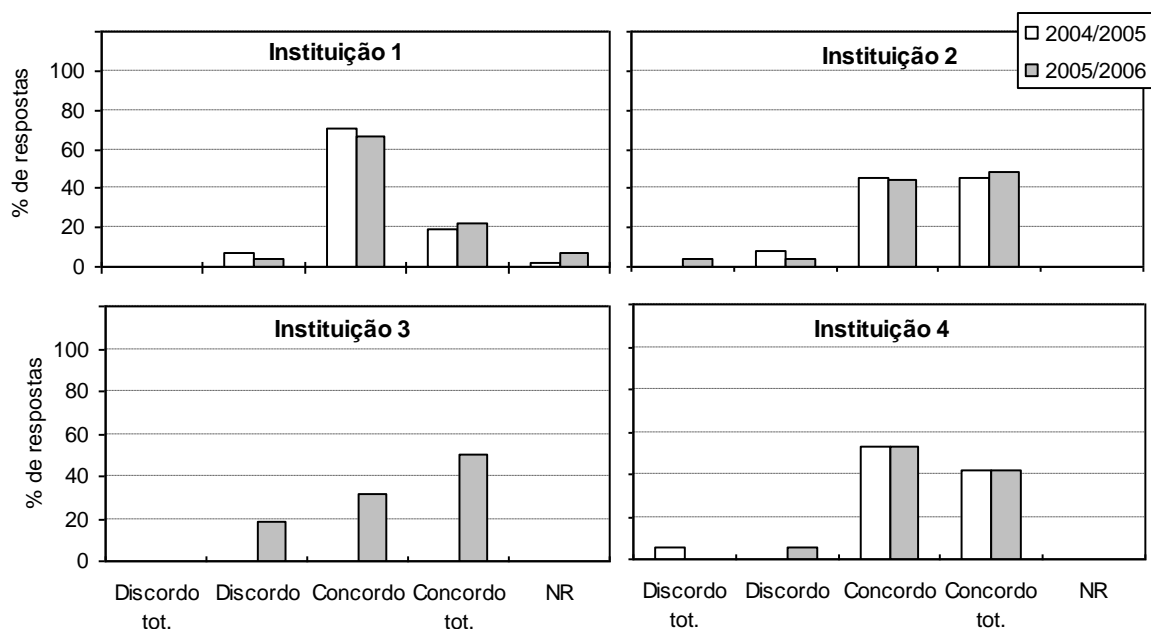


Figura 5.18 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Os educadores são exigentes na qualidade do processo educativo.*

A análise do conteúdo das entrevistas realizadas aos educadores e crianças é apresentada nos Anexos 18 - E4-14 e C4-6 respectivamente.

Das entrevistas aos educadores entende-se que a planificação foi diária e semanal e que a concretização dos planos foi flexível, embora as crianças tenham sido incentivadas a cumprir um plano individual de trabalho. Relativamente aos registos, os entrevistados consideraram que a utilização do diário de turma foi um instrumento que permitiu registar e avaliar em simultâneo. As actas realizadas em grande grupo serviram de instrumento de registo, na medida em que permitiram avaliar o Plano Individual de Trabalho (PIT).

A avaliação fez-se semanalmente, a partir de um plano de actividades semanal, e as crianças foram envolvidas desde a planificação à avaliação (*não sou só eu a avaliar os trabalhos, nem os comportamentos, nem os conhecimentos (...) passa a ser tudo avaliado por eles*). A divulgação das aprendizagens também foi valorizada, na medida em que *promove a auto-estima*.

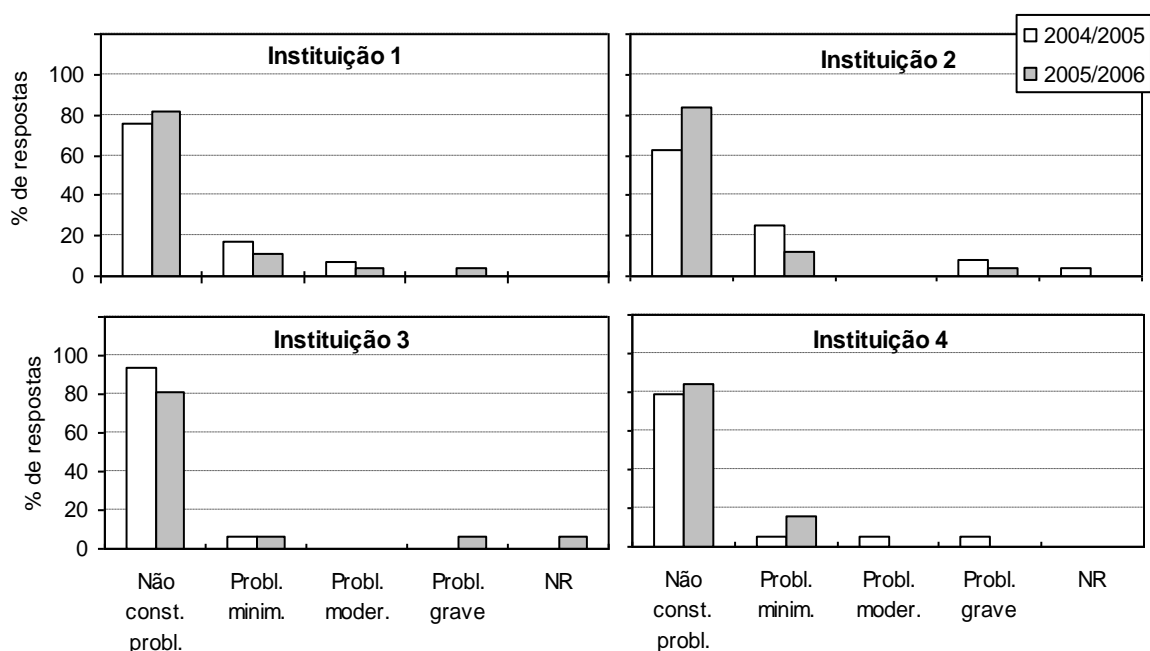


Figura 5.19 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Falta de organização, planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador*.

Nesta instituição os educadores parecem ter focado a avaliação ao *nível de competências gerais* das crianças, pois *cada um faz aquilo que consegue e é avaliado por isso*. Note-se que neste Jardim de Infância não foi evidenciada a obrigatoriedade da avaliação - *a avaliação faz parte do processo educativo*.

As crianças entrevistadas referem que foi o educador que decidiu as actividades, mas através do plano individual de trabalho cada criança escolheu o que pretendia realizar:

[quem escolhe o que vamos fazer] *é a professora (...) e a gente no PIT pode marcar aquilo que a gente quer.*

Foi ainda referido que as decisões foram sempre acompanhadas de uma conversa: [para escolher o que vamos fazer] *a gente conversa.*

2.2.3. Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia

Para se conhecer o modo como os educadores desenvolvem a sua intervenção educativa, há que identificar as estratégias de ensino privilegiadas, às quais estão associados comportamentos de sensibilidade, estimulação e de autonomia.

No sentido de compreender em que medida os comportamentos do educador influenciam o envolvimento das crianças nas actividades e, conseqüentemente, conduzem à promoção de aprendizagens, foram realizadas entrevistas aos educadores de infância e a crianças no sentido de se confrontar os discursos com a prática observada.

Nas entrevistas aos educadores, a análise de conteúdo incidiu numa abordagem a todo o discurso, tendo sido posteriormente definidas categorias e subcategorias.

Com o intuito de se obter dados sobre a iniciativa das actividades desenvolvidas, foram observadas as crianças e aplicada a Escala de Observação de Oportunidades Educativas usada no projecto EEL. Foram ainda observados os agentes educativos de cada instituição na perspectiva de recolher dados relativos à sensibilidade demonstrada, estimulação provocada e autonomia oferecida às crianças, tendo-se aplicado a Escala de Observação de Adultos usada no projecto EEL.

Uma análise de conteúdo das entrevistas aos educadores e crianças na **instituição 1** é apresentada nos Anexos 18 - E1-15 e C1-7 respectivamente.

Os educadores preocuparam-se em valorizar as competências das crianças, bem como em desenvolver projectos cuja iniciativa partiu dos próprios alunos. Houve ainda uma procura de estratégias integradoras para as crianças cuja língua materna não é o português.

As crianças quando se referem à forma como aprenderam, apontaram um conjunto de recursos educativos promotores de aprendizagens como os projectos, a televisão, os livros, os registos escritos, as experiências e os quadros de avaliação comportamental e de regras da sala. Também consideraram que os adultos ensinaram, nomeadamente os pais e o educador de infância.

Os educadores revelaram-se nesta instituição sensíveis aos interesses, curiosidades e ideias das crianças. No sentido de proporcionar um desenvolvimento de competências equilibrado, procuraram orientar as crianças com interesses obsessivos por brinquedos ou áreas da sala.

Com o intuito de estimular as crianças, foram criadas situações propícias a atitudes de observar, agir, dialogar, questionar e pensar. Neste contexto, as histórias e as dramatizações constituíram um importante recurso pedagógico.

A responsabilização de uma determinada criança pela tarefa a realizar (o/a *chefe*) bem como a exploração do quadro de comportamentos resultaram, de acordo com um dos entrevistados, em estratégias estimulantes para o grupo.

O facto de diariamente ser explorado o quadro de comportamentos induziu ao cumprimento das regras e criou alguma competitividade para obterem a *bolinha verde*, sinónimo de bom comportamento. Houve a oportunidade das crianças escolherem o que queriam fazer na sala e de se auto-avaliarem ao nível de comportamentos, o que parece comprovar a autonomia dada ao grupo.

A partir do discurso de algumas das crianças, é possível inferir uma clara valorização da aprendizagem autónoma, como se depreende das expressões: *aprendi sozinho (...) nos livros*.

A Escala de Observação de Oportunidades Educativas usada no projecto EEL permitiu constatar, ao nível da iniciativa, o predomínio de situações em que a criança realizou as actividades propostas pelo educador, surgindo a seguir as situações em que lhe foi dada total liberdade de escolha para desenvolver a tarefa que seleccionou. Embora na primeira observação a oferta de um número limitado de escolhas entre determinadas actividades tenha sido considerável, estas decresceram progressivamente nas observações seguintes (Anexo 22 - OP1).

No Anexo 23 - A1, são apresentados os dados referentes à sensibilidade, estimulação e autonomia provenientes da aplicação da Escala de Observação dos Adultos usada no projecto EEL nesta instituição. Como se pode constatar houve uma clara predominância da percentagem de observações no nível 4, não sendo contudo possível definir uma tendência evolutiva clara.

A subida do nível 3, na última observação, em todas as sub-escalas e a conseqüente descida do nível 4 deveu-se provavelmente à data em que esta última observação ocorreu - no mês de Junho - perto do fim do ano lectivo e num período de alterações de rotina devido à realização das festas anuais da localidade.

Na **instituição 2** os inquiridos consideram que, previamente à realização de actividades, as crianças tiveram que dominar alguns conhecimentos. Este processo, embora não verbalmente explícito, pressupôs um diagnóstico e uma abordagem conceptual dos temas a explorar (Anexo 18 - E2-15).

De acordo com as entrevistas às crianças, a realização de trabalhos e a gestão da rotina diária, enquanto estratégias de aprendizagem, foram os únicos indicadores com alguma relação com a subcategoria estratégias de aprendizagem (Anexo 18 - C2-7).

Do discurso dos educadores não sobressaíram quaisquer referências a comportamentos de sensibilidade.

Relativamente às estratégias de estimulação, os educadores afirmaram ter mostrado exemplares de trabalhos para as crianças escolherem o que preferiam fazer. As actividades foram na sua maioria propostas e orientadas pelo educador.

Os educadores nesta instituição referem nas entrevistas ter valorizado a autonomia, dando oportunidade para as crianças prepararem actividades e darem sugestões sobre o que fazer e como fazer. Durante o dia foi proporcionado algum tempo (*entre dez minutos a vinte minutos do período da manhã*) para as crianças escolherem as áreas da sala, para desenvolverem as actividades que lhes interessavam (Anexo 18 - E2-15).

Ainda, segundo os educadores, as crianças tiveram a possibilidade de dar opiniões quanto à organização das áreas da sala, às actividades a realizar e aos materiais que necessitavam. De acordo com um entrevistado, muitas das decisões sobre o trabalho no Jardim de Infância foram tomadas em grupo, de forma democrática.

As crianças entrevistadas afirmaram dominar várias acções, sobretudo de rotina diária, como *pintar, fazer desenhos, lavar as mãos, marcar presenças, arrumar a sala* (Anexo 18 - C2-7).

Neste Jardim de Infância, verificaram-se situações onde foi proposta uma actividade pelo educador e outras onde as crianças escolheram o que iriam fazer - *geralmente proponho uma actividade ou eles escolhem*. A expressão *eles escolhem* remete este processo para o grupo e não para cada criança individualmente, tendo a autonomia sido condicionada à decisão do grupo.

No Anexo 22 - OP2, apresentam-se os dados referentes à sub-categoria *iniciativa* provenientes da aplicação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas usada no projecto EEL nesta instituição. Como pode ser observado, a grande maioria das situações educativas realizou-se mediante proposta do educador, sendo em menor número os casos em que foi dada total liberdade de escolha à criança.

A oferta de um número limitado de escolhas entre determinadas actividades surgiu apenas nas primeiras observações de cada ano. Somente na última observação é que foi detectada a existência de algumas actividades que não podiam ser escolhidas.

No Anexo 23 - A2 apresentam-se os dados referentes à sensibilidade, estimulação e autonomia provenientes da aplicação da Escala de Observação de Adultos implementada no projecto EEL. Como se pode verificar, os educadores e auxiliares de acção educativa manifestaram um comportamento muito semelhante em todas as sub-escalas, o que indicia ter existido coerência interna na postura de empenhamento.

Nesta instituição foi possível verificar um claro predomínio da percentagem de observações nos níveis 3 e 4 em todas as sub-escalas, existindo uma interdependência entre ambos.

Na segunda observação, verificou-se uma subida da percentagem de observações no nível 3 em todas as sub-escalas. Este facto poderá estar associado a terem existido indícios de não renovação do contrato de trabalho por parte da direcção com um dos educadores, e por conseguinte, verificar-se uma postura de maior empenhamento.

Nos Anexos 18 - E1-15 e C1-7 é apresentada uma análise de conteúdo às entrevistas efectuadas aos educadores de infância e a crianças na **instituição 3**. Como pode ser observado, as estratégias de ensino implicaram o conhecimento do grupo e a identificação de dificuldades, tendo em vista a articulação do trabalho com o projecto curricular, o plano de actividades e os interesses das crianças.

Na perspectiva das crianças, as aprendizagens estiveram associadas aos momentos de reunião do grupo, ou seja, à interacção educador-grupo para a exploração de situações educativas. O educador foi chamado *professor* e as crianças tiveram uma concepção de ensino/aprendizagem marcada por arquétipos que concebem o ensino através da exposição de conhecimentos e a aprendizagem através de uma postura receptiva e passiva, onde o saber ouvir é fundamental.

Comprovam estas ideias expressões como: *aprendo coisas novas na manta; quando a professora diz...; eu fico calada na manta a ver coisas; aprendo mais na manta [do que sozinho]; gosto de trabalhar* (Anexo 18 – C37).

De salientar que as crianças indiciam ter tido a noção de que a aprendizagem foi contínua e que aprenderam mais com os adultos e com os colegas do que sozinhos.

Algumas das expressões e atitudes dos educadores denunciam comportamentos de sensibilidade para com as crianças, uma vez que foram aplicadas estratégias motivantes para captar a sua atenção (*e.g. surpresas*), recorreram-se a dramatizações para ajudar as crianças com problemas de inibição e privilegiaram-se recursos associados a histórias, conversas, fantoches e dramatizações.

As crianças entrevistadas reforçam a importância destes recursos ao salientarem que as regras da sala foram introduzidas através de uma história, que a educadora teve por hábito oferecer prendas e que se portaram bem para ganhar a *bolinha verde*.

Um dos educadores entende que as actividades resultaram melhor quando assumiu a orientação do trabalho - *as iniciativas tiveram de partir de mim (...) eu é que solicito, dou as dicas e depois vejo se eles concordam ou não e vamos avançando. (...) Assim é que funciona melhor com eles* (Anexo 18 - E3-15).

A autonomia das crianças limitou-se à participação na elaboração de regras da sala e à possibilidade de se desenvolverem projectos com a sua iniciativa.

A aplicação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas do projecto EEL, permitiu verificar um equilíbrio relativo entre os diferentes tipos de iniciativa, com um claro domínio do proposto pelo educador (nível 1). Em 2005/2006 esta tendência aumentou

consideravelmente, facto que poderá dever-se a uma mudança de estilos de intervenção associada à substituição temporária de um educador (Anexo 22 - OP3).

Nas sub-escalas de observação referentes à sensibilidade, autonomia e estimulação, verificou-se um predomínio de observações nos níveis de empenhamento elevados (4 e 5), tendo ocorrido uma tendência crescente nos dois primeiros domínios. A percentagem de observações referente à estimulação manteve-se sem grandes oscilações (Anexo 23 - A3).

De um modo geral pode constatar-se uma lógica de empenhamento com implicações de concordância entre as três sub-escalas analisadas.

Nos Anexos 18 - E4-15 e C4-7 mostra-se uma análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos educadores e crianças na **instituição 4**. Como se pode constatar, houve da parte dos entrevistados um conjunto de preocupações indiciadoras da dinâmica de ensino gerada.

Foi mais fácil envolver a criança nas aprendizagens tendo por base as suas experiências familiares e sociais. Procurou-se ver o aluno como sujeito activo do desenvolvimento, tendo o educador centrado o trabalho em dois projectos em simultâneo, permitindo a articulação do trabalho com os interesses e necessidades da criança.

A partilha de conhecimentos foi vista como meio de aprendizagem e de descoberta.

No âmbito do Movimento da Escola Moderna, os educadores utilizaram como instrumento orientador da rotina semanal um plano de actividades, tendo assegurado a exploração de diferentes situações e o controlo da frequência de utilização.

No sentido de procurar triangular a informação questionaram-se as crianças sobre o processo de aprendizagem. As respostas obtidas evidenciaram uma aprendizagem activa, baseada no trabalho por projecto, corroborando as referências dos educadores.

Para as crianças, aprendeu-se fazendo e repetindo no Jardim de Infância e em casa. Embora evidenciem a aprendizagem activa e autónoma, também foram capazes de aprender *coisas novas* ensinadas pelo educador. A televisão, os livros e o computador também foram importantes fontes de aprendizagem.

Do discurso dos educadores é possível retirar algumas expressões reveladoras de comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia. Algumas ideias expressas nos indicadores como *ser-se sensível sem o demonstrar, evitar juízos de valor descontextualizados, subestimar as crianças, reforçar expectativas através da valorização e dos afectos, falar com carinho mas de forma séria; fazer elogios, e considerar que a afectividade é essencial*, demonstram que houve respeito pela criança e a preocupação de intencionalmente adoptar atitudes reveladoras de sensibilidade.

No domínio da estimulação, os educadores procuraram incutir nas crianças curiosidade, interesse e gosto pelo saber. O encaminhamento que o educador deu às actividades foi uma

forma de estimulação, depreendendo-se que, uma vez motivadas, as crianças envolveram-se e aprenderam.

Os educadores observaram que as crianças *aprendem mais se estiverem envolvidas no próprio processo de aprendizagem*.

Quanto à autonomia oferecida pelo educador, depreende-se que se procurou promover a auto-organização das crianças para as aprendizagens, tendo o plano de actividades e o diário de turma sido assumidos como instrumentos de particular importância para a livre iniciativa da criança.

Nas entrevistas os educadores apresentaram um discurso coerente na defesa de um ensino centrado no aluno e na confiança nas suas potencialidades.

As crianças entrevistadas foram coincidentes no seu discurso com os educadores, tendo reforçado que tiveram autonomia na escolha dos projectos (*a gente diz o projecto que quer fazer*) na realização de planos individuais de trabalho (*preenchemos o PIT e escolhemos para onde é que a gente vai*) e na apresentação dos projectos a outras crianças (*a gente apresenta o projecto, já apresentei o projecto das escolas*).

A aplicação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas do projecto EEL permitiu concluir que, ao longo das observações, foi aumentando o número de situações em que o educador propôs actividades e, paralelamente, diminuiu os casos em que foi dada total liberdade de escolha às crianças. Esta situação poderá dever-se ao facto de em 2005/2006, nas duas salas, terem estagiado estudantes da licenciatura em Educação da Infância, que apresentaram propostas de trabalho próprias (Anexo 22 - OP4).

Os níveis de sensibilidade, autonomia e estimulação da Escala de Observação do Adulto do projecto EEL mostraram uma clara predominância da percentagem de observações nos níveis mais elevados de empenhamento, os quais apresentaram uma tendência de subida, sobretudo nas sub-escalas da sensibilidade e de autonomia.

O nível médio de empenhamento (3) apresentou uma percentagem de observações mais elevada na terceira observação.

Em qualquer uma das sub-escalas, a presença de níveis de empenhamento baixos foi pouco significativa, tendo-se centrado apenas nas primeiras observações de cada ano.

Nesta instituição houve em 2004/2005 apenas estagiários numa das salas e, no ano seguinte, nas duas. A subida do nível 3 na terceira observação e a consequente diminuição do nível 5, neste mesmo período, esteve provavelmente relacionada com a presença destes futuros profissionais, que também foram alvo de observações.

2.2.4 Oportunidades de aprendizagem

Esta categoria centra-se nas áreas de conteúdo apresentadas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal. A sua elaboração faz-se com base nos dados

provenientes de inquéritos efectuados a educadores de infância, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação e professores do primeiro ciclo do Ensino Básico, nas entrevistas efectuadas aos educadores e crianças e em observações onde foram aplicadas as Escalas de Envolvimento das Crianças e de Oportunidades Educativas do projecto EEL.

Na **instituição 1** a maioria dos educadores inquiridos considera que na sala de aula foram criadas condições para a aprendizagem da vida democrática, tendo-se procurado resolver conflitos e encontrar soluções para os problemas e, na organização das situações educativas, a partir dos conhecimentos prévios das crianças. Todos os inquiridos acham que as crianças foram *muitas vezes* ou *sempre* envolvidas a participar na elaboração de projectos, normas e regras e que as que apresentaram necessidades educativas especiais foram incluídas nas actividades educativas (Anexo 19 - Q42).

A maioria dos encarregados de educação acha que, no Jardim de Infância, existiu a intenção de desenvolver as crianças e que estas mostraram estar entusiasmadas com os projectos de trabalho desenvolvidos. Para estas questões verificou-se, entre 2004/2005 e 2005/2006, um acréscimo significativo da opção *sempre* (Figuras 5.21 e 5.22). Estes agentes educativos consideram ainda, na sua maioria, que as crianças com necessidades educativas especiais foram incluídas no grupo (Figura 5.20).

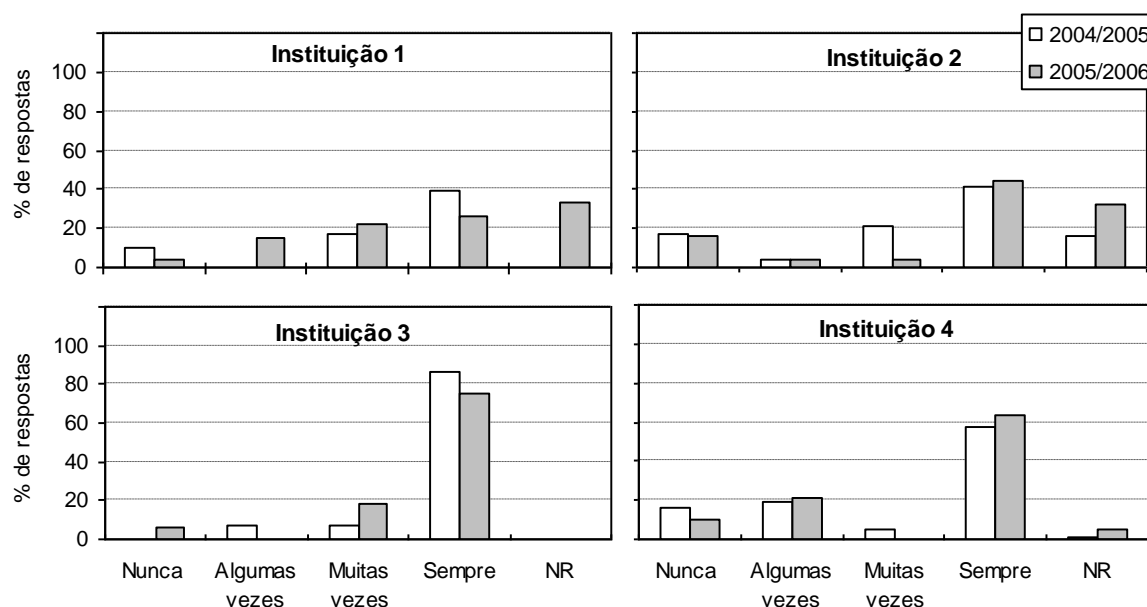


Figura 5.20 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *No Jardim de Infância as crianças com NEE são incluídas no grupo.*

A maioria dos educadores, o professor do 1º ciclo do Ensino Básico e grande parte dos auxiliares de acção educativa admitem que o cumprimento de regras de conduta pelas crianças não foi problemático, embora alguns encarregados de educação achem que este foi um problema moderado (Anexo 19 - Q43 e Figura 5.23).

De acordo com as entrevistas efectuadas aos educadores, a área de conteúdo mais valorizada nesta instituição foi o conhecimento do mundo, uma vez que é a partir desta *que se chega às outras áreas todas e se desenvolve a maioria dos projectos*. Houve contudo um educador que privilegiou as áreas da formação pessoal e social e expressões (Anexo 18 - E1-16).

Nesta instituição todas as áreas foram apontadas como alvo de abordagem e valorização, existindo a preocupação de interligar os conteúdos, proporcionando *o máximo de experiências e o mais diversificadas possíveis* (Anexo 18 - E1-16).

Para as crianças, as áreas mais valorizadas relacionaram-se com as expressões, sendo os momentos de brincar ao faz de conta, área da casa e actividades de desenho, pintura, recorte, escrita e matemática, as situações que provocaram maior entusiasmo. A área do conhecimento do mundo foi também muito apreciada, uma vez que proporcionou a aquisição de conhecimentos sobre animais.

As experiências de aprendizagem menos valorizadas para as crianças prenderam-se com actividades de rotina, tais como comer a sopa, dormir e receber indicadores de comportamento desadequado (*e.g. bolinhas vermelhas*). E ainda - *não gosto quando os meninos gritam muito e fazem muito barulho na sala e não gosto que os meninos dêem dentadas*. A desarrumação e a danificação dos materiais foram situações também rejeitadas pelas crianças (Anexo 18 - C1-8).

Nesta instituição evitou-se a realização de observações nos momentos do dia em que ocorreram actividades fixas. A existência de uma rotina semanal (que incluiu uma tarde de expressão musical com um professor especializado, uma manhã de natação com um professor de Educação Física e ainda um período de expressão motora com o educador do grupo) poderia condicionar a recolha de informações.

No Anexo 22 - OP1 são apresentados graficamente os resultados das observações efectuadas, utilizando a Escala de Observação de Oportunidades Educativas do projecto EEL, relativamente às experiências de aprendizagem. Como se pode observar, os domínios mais explorados foram a linguagem oral e a abordagem à escrita, logo seguida das expressões plástica e dramática. A aprendizagem da matemática foi a que evidenciou uma subida maior ao longo das quatro observações.

Na última observação as actividades plásticas dominaram em termos de oportunidades de aprendizagem.

A área da formação pessoal e social foi a menos desenvolvida em termos de situações educativas exploradas. Por ser desenvolvida transversalmente, esta área revelou-se pouco abordada em termos de práticas intencionalmente planificadas, o que dificultou a sua observação.

No Anexo 21 – CE1 mostra-se os resultados da observação do envolvimento das crianças, utilizando a Escala de Envolvimento das Crianças do projecto EEL. Como se pode verificar,

o nível 4 foi predominante, seguido de perto pelo nível 3. As observações que mereceram os níveis 1, 2 e 5 de envolvimento tiveram pouco significado.

Em termos evolutivos a tendência foi de subida do nível intermédio 3, em 2005/2006, acompanhada por uma descida do nível 4 no mesmo período.

Na **instituição 2** a totalidade dos educadores de infância admite que, na sala de aula, foram *muitas vezes* ou *sempre* (i) potenciadas condições para a aprendizagem da vida democrática, (ii) criadas condições para resolver conflitos e encontrar soluções para os problemas e (iii) incluídas nas situações educativas as crianças com necessidades educativas especiais. A maioria acha que os conhecimentos prévios das crianças foram considerados no processo educativo e que as crianças foram envolvidas a participar na elaboração de projectos, regras e organização de situações educativas (Anexo 19 - Q42).

Os encarregados de educação acham, na sua maioria, que no Jardim de Infância houve a intenção de desenvolver as crianças e que estas mostraram entusiasmo com os projectos desenvolvidos (Figuras 5.21 e 5.22). Estes agentes consideram ainda que as crianças com necessidades educativas especiais foram incluídas no grupo (Figura 5.20).

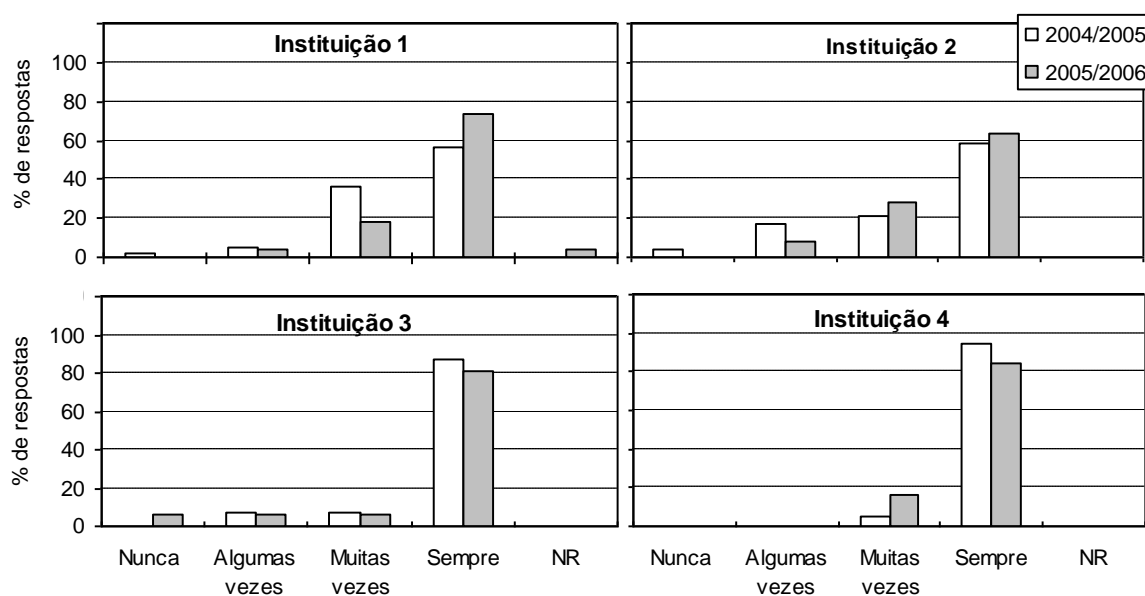


Figura 5.21 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Na sala do Jardim de Infância verifica-se a intenção clara de desenvolver as crianças.*

A dificuldade das crianças em cumprirem regras foi considerada nesta instituição pelos inquiridos um *problema mínimo* ou *moderado*, existindo um educador que achou a situação *grave* (Anexo 19 - Q43 e Figura 5.23).

As entrevistas efectuadas aos educadores mostram que a área de conteúdo mais explorada nesta instituição foi a das expressões, nomeadamente as componentes dramática, musical, plástica e de linguagem oral, escrita e matemática. A expressão motora foi a menos

explorada, sobretudo em 2004/2005, dado que não havia condições de espaço para a realização de actividades físicas (Anexo 18 - E2-16). Esta situação inverteu-se em 2005/2006, com a disponibilização de uma sala no edifício do Centro Comunitário, pelo que as actividades físicas adquiriram uma nova dinâmica na rotina semanal (Anexo 18 - E2-16).

De acordo as crianças, as situações de *faz de conta*, brincadeira e desenhar foram as preferidas. O barulho na sala mereceu desvalorização (Anexo 18 - C2-8).

De acordo com o número de observações, a expressão plástica foi o domínio mais explorado nesta instituição, seguida pela expressão dramática, abordagem à escrita, linguagem oral e conhecimento do mundo. A matemática foi o domínio que mostrou um número de observações ascendente mais marcado. As actividades motoras foram registadas apenas na primeira e terceira observações e a área de formação pessoal e social só se fez notar nas duas últimas observações (Anexo 22 - OP2).

Conforme se pode observar no Anexo 21 - CE2, a percentagem de observações respeitantes ao envolvimento das crianças enquadrou-se sobretudo no nível 3, apresentando uma tendência evolutiva decrescente a partir da segunda observação. O nível 4 exibe um número de observações também significativo e uma linha evolutiva tendencialmente ascendente.

Os níveis de envolvimento mais baixos, para além de terem pouca expressão, foram decrescendo.

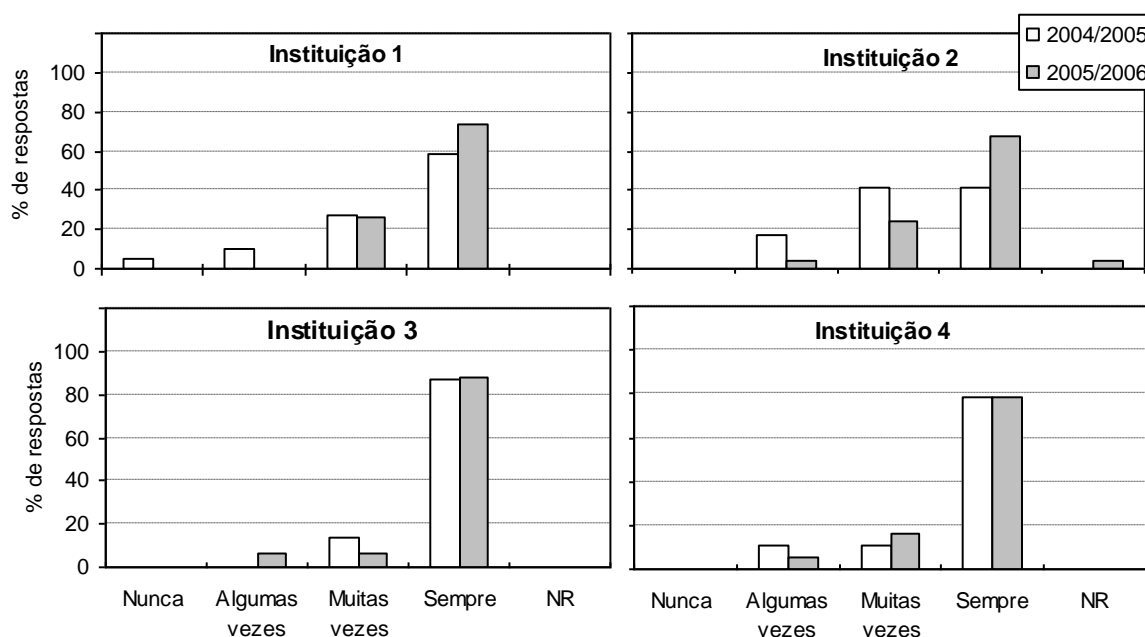


Figura 5.22 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *A sua criança demonstra estar entusiasmada com os projectos de trabalho que se desenvolvem no Jardim de Infância.*

Na **instituição 3** todos os educadores inquiridos acham que foram criadas condições para a aprendizagem da vida democrática e que houve envolvimento das crianças na elaboração de normas, resolução de conflitos e procura de soluções para os problemas. Houve também a participação das crianças na elaboração de projectos e a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas situações educativas (Anexo 19 - Q44).

Mais de 80% dos encarregados de educação acha que no Jardim de Infância houve a intenção clara de desenvolver as crianças e que estas mostraram estar entusiasmadas com os projectos de trabalho desenvolvidos (Figuras 5.21 e 5.22). As dificuldades das crianças no cumprimento de regras de conduta social foram, por seu lado, objecto de apreciação diversificada por estes inquiridos (Anexo 19 - Q43 e Figura 5.23).

A análise das entrevistas mostra que a expressão plástica e a expressão motora foram as actividades que mais motivaram as crianças, estando as principais dificuldades adstritas ao domínio da linguagem. Um dos inquiridos afirma ter desenvolvido trabalhos no domínio da linguagem, nomeadamente na pré-escrita e na pré-leitura (Anexo 18 - E3-16).

Embora tenham sido explicitadas as áreas menos valorizadas, ficou claro que se procuraram realizar actividades variadas, abordando-se de forma flexível os conteúdos previstos nas orientações curriculares.

As experiências mais valorizadas para as crianças foram *brincar, ir para a casinha, pintar e aprender coisas*. As brincadeiras no exterior também mereceram destaque (Anexo 18 - C3-8).

As crianças referiram ter gostado de realizar trabalhos orientados pelo educador. Pressupõe-se que estes trabalhos estiveram associados à realização de actividades com livros - *gosto de pintar desenhos, de fazer trabalhos no meu livro, de brincar (...) às bonecas e de ir para a casinha das bonecas* (Anexo 18 - C3-8).

Uma criança salientou ter gostado de *ouvir coisas*, o que parece indicar uma valorização do papel do educador enquanto comunicador. Brincar com fantoches, *trabalhar* e arrumar foram as experiências apontadas como menos aliciantes para as crianças.

De acordo com os resultados da aplicação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas do projecto EEL referente às experiências de aprendizagem (Anexo 22 - OP3), constata-se que a expressão plástica foi o domínio mais registado, tendo apresentado uma tendência evolutiva decrescente. A linguagem oral e abordagem à escrita foram o segundo domínio mais observado, tendo a realização de actividades de matemática e as áreas do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social, pouca expressão.

No que concerne à observação do envolvimento das crianças, verifica-se um claro predomínio da percentagem de observações nos níveis 3 e 4, com uma tendência evolutiva sem grandes oscilações (Anexo 21 - CE3).

Na **instituição 4** a totalidade dos educadores inquiridos considerou que na sala de aula (i) existiram condições para a aprendizagem da vida democrática, (ii) procurou-se resolver

conflitos e encontrar soluções para os problemas, e (iii) organizaram-se situações educativas tendo em conta os conhecimentos prévios das crianças. Todos os inquiridos acham igualmente que as crianças foram envolvidas a participar na elaboração de projectos, normas e regras e ainda que as crianças com necessidades educativas especiais foram incluídas nas situações educativas (Anexo 19 - Q44).

Na sua grande maioria, os encarregados de educação consideraram que no Jardim de Infância existiu a intenção de desenvolver as crianças e que estas mostraram estar entusiasmadas com os projectos de trabalho desenvolvidos. Estes agentes educativos entenderam ainda que as crianças com necessidades educativas especiais foram incluídas no grupo, se bem que alguns considerem que isso *nunca* aconteceu ou que aconteceu *algumas vezes* (Figura 5.20).

A maioria dos inquiridos admite não ter sido problemático o cumprimento de regras de conduta pelas crianças (Anexo 19 - Q43 e Figura 5.23).

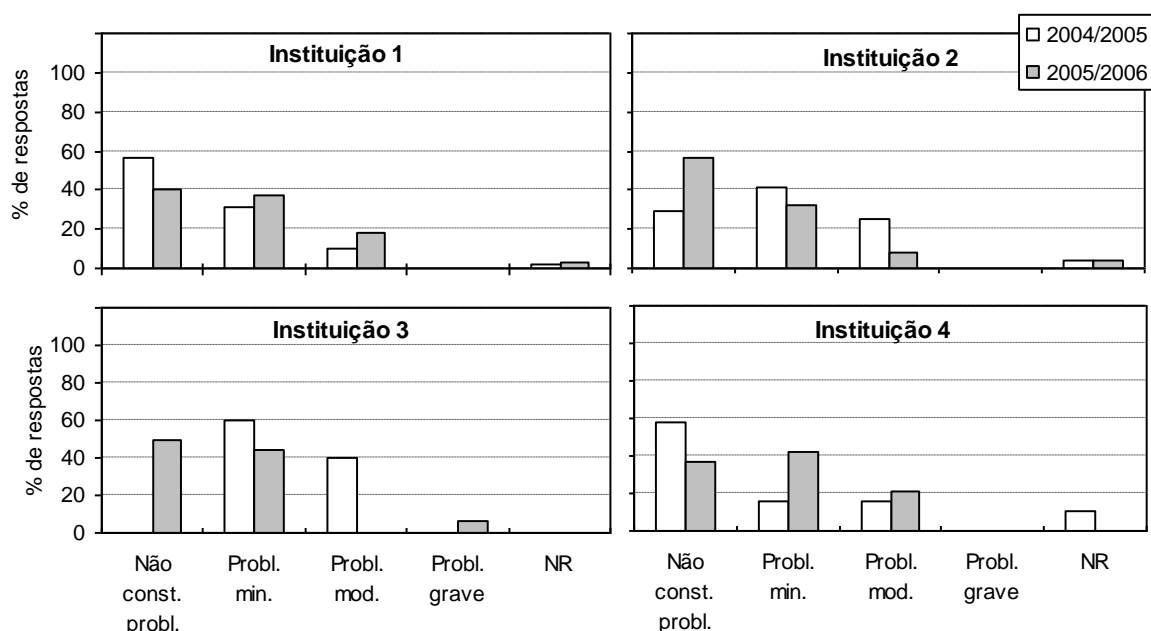


Figura 5.23 - Resultados do inquérito efectuado aos encarregados de educação para comentarem a expressão – *Dificuldade das crianças no cumprimento de regras de conduta social.*

De acordo com as entrevistas efectuadas aos educadores de infância, as áreas de conteúdo mais valorizadas associaram-se à exploração da matemática e língua portuguesa oral e escrita. Estes inquiridos não deixaram de vincar a ideia de que todas as áreas foram exploradas e aproveitaram para referir que a área do conhecimento do mundo esteve muito centrada na exploração de projectos (Anexo 18 - E4-16).

A formação pessoal e social foi também abordada no quotidiano do Jardim de Infância, salientando-se nas respostas a importância dada à autonomia e à participação das crianças (Anexo 18 - E4-16).

Em relação à articulação de conteúdos, a área do conhecimento do mundo surgiu como transversal, tendo funcionado como geradora de projectos e potenciadora de competências.

Para as crianças as experiências mais valorizadas foram a utilização do computador, desenhar, pintar, ver livros e brincar no espaço da garagem ao faz-de-conta. A área da matemática e o *cantinho do médico* foram os espaços educativos menos apreciados.

No Anexo 22 - OP4 apresentam-se graficamente os resultados da utilização da Escala de Observação de Oportunidades Educativas usada no projecto EEL respeitante às experiências de aprendizagem observadas.

A linguagem oral e a abordagem à escrita dominaram o cenário de oportunidades educativas, tendo-se apresentado como as actividades que mais evoluíram de forma ascendente desde a primeira observação. A expressão plástica e a matemática, não obstante apresentarem uma percentagem de observações relativamente elevada, apresentam uma tendência evolutiva decrescente.

A expressão dramática salientou-se mais em 2005/2006, enquanto a expressão motora e musical, a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo foram as áreas menos observadas.

De acordo com a Escala de Observação das Crianças do projecto EEL (Anexo 21 - CE4), o nível de empenhamento 4 foi dominante, tendo apresentado uma subida acentuada na última observação.

O nível intermédio de envolvimento (3) manteve uma posição praticamente estável, exceptuando-se na terceira observação onde subiu significativamente. Este facto pode ter estado associado à presença de estagiários nas salas desta instituição. De referir que, no período da quarta observação, os estagiários deixaram de ter uma presença regular e não foram observados.

Os níveis de empenhamento mais baixos manifestaram descidas graduais ao longo das observações, enquanto o nível mais elevado apenas foi evidente na primeira e segundas observações.

3. Planos de Acções de Melhoria

Na sequência do processo de auto-avaliação, cujos resultados se apresentaram nos pontos 1 e 2, a equipa de autoavaliação de cada instituição identificou aspectos positivos e outros negativos, susceptíveis de melhoria.

3.1 Instituição 1

Os aspectos mais valorizados pelos agentes educativos neste Jardim de Infância foram a alimentação, as condições de higiene, a boa localização e a competência do pessoal como se

pode observar no Anexo 20 - Q45. A elevada qualidade pedagógica e o facto de existirem actividades extra curriculares mereceram também algum realce.

Os aspectos do Jardim de Infância susceptíveis de melhorias prenderam-se com a formação dos educadores de infância e auxiliares de acção educativa, aquisição de equipamento informático e material didáctico, bem como melhoria das condições dos espaços exteriores, conforme Anexo 20 – Q46.

Nos Anexos 26 - P1-1 e P1-2 mostram-se os planos de melhoria elaborados para esta instituição bem como relatório das melhorias enviado para os encarregados de educação (Anexo 27). As melhorias na instituição 1 envolveram:

- (a) Remodelação de espaços interiores - foram realizadas obras de remodelação nas instalações sanitárias;
- (b) Renovação do mobiliário das salas e introdução de equipamento informático – foi colocado um computador na sala das crianças de 5 anos e todas as salas foram equipadas com peças novas de mobiliário;
- (c) Pagamento da mensalidade por transferência bancária – apesar desta modalidade de pagamento estar prevista, houve a necessidade de informar os encarregados de educação desta possibilidade;
- (d) Planificação de projectos e trabalho em equipa por parte dos educadores de infância – devido ao facto de duas das educadoras desta instituição terem estado a frequentar um curso de formação, não foram utilizadas horas não lectivas para planificação de projectos em conjunto, situação que será alterada quando terminar o curso, conforme garantia da direcção da instituição.
- (e) Reuniões periódicas entre encarregados de educação e o educador de cada sala – o conselho pedagógico elaborou um questionário que foi utilizado para auscultar os encarregados de educação sobre as temáticas a debater;
- (f) Articulação do Jardim de Infância com o 1º Ciclo do Ensino Básico – procurou-se que as crianças da sala dos 5 anos contactassem com o Ensino Básico, tendo sido realizada uma visita de estudo à escola mais próxima;
- (g) Iniciação das crianças de três anos na metodologia de trabalho por projecto – iniciaram-se as crianças dos três anos em trabalhos de grupo no sentido de promover aprendizagens significativas para os alunos;
- (h) Contratação temporária de mais um educador ou auxiliar de acção educativa – para garantir apoio nos momentos mais agitados, manteve-se um educador, ao abrigo de um programa de emprego;
- (i) Formação creditada para educadores e auxiliares de acção educativa – no sentido de proporcionar o acesso do pessoal docente e não docente a formação creditada foi apresentado o processo de candidatura desta instituição ao centro de Formação de

Escolas, tendo o mesmo sido aprovado no final do segundo ano deste estudo; um dos educadores desta instituição participou num congresso internacional;

- (j) Desenvolvimento de práticas regulares de planeamento e registo – houve um esforço para em conjunto com as crianças documentar e encontrar formas de registo, facilitadoras de avaliações posteriores;
- (k) Organização de instrumentos de registo e de avaliação das crianças – através de uma consulta bibliográfica, efectuada no final do ano lectivo 2005/2006, foram encontradas formas de recolha de informação e de registo facilitadoras de processos avaliativos rigorosos, capazes de espelhar as competências das crianças e ajudar os encarregados de educação a orientarem a sua acção educativa.
- (l) Organização do grupo de forma a corresponder aos interesses específicos das crianças – procurou-se que os educadores desenvolvessem na sala mais do que um projecto em simultâneo, de forma a garantir às crianças um espaço e um tempo de descobertas assentes em princípios de autonomia e de aprendizagem activa.

De salientar que as três últimas acções de melhoria resultaram de uma reflexão da equipa de educadores sobre boas práticas *versus* aspectos menos positivos da intervenção educativa.

3.2 Instituição 2

Alguns dos pontos mais valorizados neste Jardim de Infância relacionaram-se com os seguintes aspectos: boas condições de higiene, alimentação de qualidade, funcionários competentes e instalações novas, apesar de deficitárias. Há ainda a considerar a boa localização do Jardim de Infância e o horário alargado (Anexo 20 – Q45).

Os aspectos do Jardim de Infância susceptíveis de melhorias são apresentados no Anexo 20 – Q46. Como se pode observar, a formação, as condições de segurança e a necessidade de equipamento informático foram as situações mais apontadas.

Os planos de melhorias elaborados para esta instituição centraram-se nos aspectos apresentados nos Anexos 26 - P2-1 e P2-2. Para a sua consecução, tomaram-se as seguintes iniciativas:

- (a) Segurança no Jardim de Infância – realizaram-se obras de melhoramento no edifício com o objectivo de garantir condições de segurança e bem-estar para as crianças e rentabilizar os espaços;
- (b) Formação de ajudantes de acção educativa e articulação do trabalho com os educadores - foi aprovada uma proposta para a instituição se integrar num centro de formação, tendo, em 2005/2006, algum pessoal docente e não docente participado em acções de actualização de conhecimentos; realizou-se uma visita de estudo à instituição 1 para que estes profissionais conhecessem o modo de organização e gestão da acção educativa aí

desenvolvida e realizaram-se reuniões de trabalho conjuntas, onde se desenvolveram processos de auto e hetero-avaliação;

- (c) Contratação de um ajudante de acção educativa – na sequência da abertura de uma nova sala de creche nesta instituição, notou-se a necessidade de colocar mais um ajudante de acção educativa. A direcção da instituição projecta para breve a renovação do contrato de um dos elementos que já exerce funções neste Jardim de Infância.
- (d) Relação Jardim de Infância/Famílias - procurou-se divulgar o trabalho desenvolvido com as crianças, expondo-se, nas paredes do interior e exterior da sala, uma síntese dos projectos realizados.
- (e) Articulação do trabalho do Jardim de Infância com a Escola do 1º Ciclo – as crianças que transitaram para o 1º ciclo do Ensino Básico desenvolveram trabalhos de preparação para a escolaridade obrigatória, demonstrando dominar competências neste âmbito.
- (f) Motivação das crianças, cumprimento de regras e adequação das actividades ao ritmo individual das crianças - procurou-se diversificar actividades com a introdução de projectos novos (e.g. *Semana da Ciência* e o *Corpo Humano*, onde as crianças realizaram experiências na área do conhecimento do mundo);
- (g) Alteração da rotina diária - foi substituído o tempo de dormir, depois do almoço, por um tempo de actividades intencionalmente planificadas para os alunos que iriam frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico no ano lectivo seguinte;
- (h) Criação de dinâmicas de Trabalho por Projecto – as crianças tiveram a oportunidade de propor e desenvolver projectos, tendo os educadores procurado criar uma lógica de trabalho por projecto, sobretudo na sala das crianças com quatro e cinco anos.
- (i) Educação física - foi autorizada pela Direcção do Jardim de Infância a utilização das instalações do Centro Comunitário para a realização de secções de educação física, as quais, no ano lectivo 2005/06, foram integradas no plano de actividades semanais, passando a fazer parte de uma rotina a cumprir;
- (j) Introdução de computadores – em cada sala foi instalado um computador;
- (k) Realização de actividades ao ar livre – com a vedação do pátio exterior passou a ser possível a realização de momentos de recreio, proporcionando-se assim uma rotina mais adequada às necessidades desenvolvimentais das crianças.
- (l) Criação de actividades extracurriculares – estabeleceu-se uma parceria com as entidades responsáveis por uma piscina pública coberta, surgindo a natação como a actividade extracurricular oferecida pela instituição;

De salientar que a adequação das actividades ao ritmo individual das crianças bem como a criação de dinâmicas de Trabalho por Projecto foram duas questões que se evidenciaram apenas no segundo ano deste estudo, em consequência de um trabalho mais reflexivo e orientado entre o elemento de apoio e os educadores de infância.

3.3 Instituição 3

Foram valorizados neste Jardim de Infância os seguintes aspectos: (i) boa qualidade das instalações; (ii) boas relações interpessoais; (iii) profissionais competentes; (iv) integração de crianças com necessidades educativas especiais; (v) segurança; e (vi) boa localização.

No Anexo 20 – Q46 são apresentados os aspectos que foram considerados menos positivos, susceptíveis de melhorias. Como se pode observar, verificou-se a necessidade de equipar o espaço exterior com material adequado (baloços, um parque em madeira assente em piso anti-queda e alguns bancos de jardim) e a criação de um espaço que permitisse o recreio em dias de chuva ou frio.

Os planos de melhorias preconizados para esta instituição centraram-se nos aspectos apresentados nos Anexos 26 - P3-1 e P3-2. A consecução das melhorias fez-se a partir das seguintes iniciativas:

- (a) Segurança no acesso à escola – foi colocada uma passadeira para peões junto ao Jardim de Infância, instalada uma estrutura metálica de protecção para impedir o acesso directo das crianças à estrada e reservado um espaço na estrada destinado ao estacionamento de viaturas que transportem crianças com necessidades educativas especiais;
- (b) Qualidade dos recreios – plantaram-se árvores, colocaram-se bancos de jardim e balizas no campo de futebol.
- (c) Formação para as ajudantes de acção educativa – foi efectuado um encontro entre os auxiliares de acção educativa, o técnico de educação especial, um professor de educação física e o elemento de apoio, tendo-se, em conjunto, procurado soluções para uma melhor gestão do tempo de recreios;
- (d) Articulação do trabalho do Jardim de Infância com a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico – foram realizadas visitas a uma das salas do 1º ciclo do Ensino Básico desta escola e desenvolveu-se um projecto de comparação dos espaços e materiais das duas salas;
- (e) Acesso das crianças do Jardim de Infância aos computadores – foi criado um espaço próprio para a colocação de equipamento informático ao qual as crianças acederam periodicamente com o apoio do educador;
- (f) Aquisição de regras sociais, adaptação às regras da sala e às rotinas – os educadores procuraram apoio junto ao psicólogo da instituição no sentido de mobilizar estratégias facilitadoras de uma melhor adaptação das crianças com problemas;
- (g) Apoio a crianças com necessidades educativas especiais – foi solicitada a celeridade no processo de despistagem e de encaminhamento das crianças com NEE.

- (h) Equilíbrio entre áreas de conteúdo – foram identificados pelos educadores como áreas de menor investimento o conhecimento do mundo e o domínio da expressão musical, as quais foram alvo de uma abordagem mais profunda;
- (i) Criação de um ambiente promotor de autonomia e de envolvimento nas tomadas de decisão – os educadores procuraram criar condições para que as crianças fossem ouvidas e pudessem opinar, decidir, criticar e problematizar as situações e as decisões a tomar;
- (j) Promoção de estratégias de envolvimento das famílias na vida do Jardim de Infância – foram introduzidas algumas estratégias de aproximação das famílias do Jardim de Infância - as crianças passaram a levar para casa questões sobre projectos de trabalho para os encarregados de educação ajudarem a responder.

As últimas seis acções surgiram apenas no segundo ano deste estudo e resultaram de uma abordagem focada nos aspectos que denotaram necessidade de melhorias ao nível da intervenção educativa do educador.

3.4 Instituição 4

Os aspectos que mereceram uma maior valorização por parte dos inquiridos foram os seguintes (Anexo 20 – Q45): (i) profissionais competentes; (ii) boa colaboração dos encarregados de educação; (iii) horário conveniente; (iv) boa qualidade pedagógica; e (v) boas relações interpessoais.

Os aspectos que foram considerados menos positivos, susceptíveis de melhorias, são apresentados no Anexo 20 – Q46.

Os planos de melhorias considerados necessários a esta instituição são apresentados nos Anexos 26 - P4-1 e P4-2, tendo-se tomado as iniciativas seguintes:

- (a) Melhoria das condições do espaço exterior da escola – foram colocados portões no campo de futebol, as traseiras da escola foram vedadas com uma rede e nos portões de acesso à escola foram aplicados fechos de segurança;
- (b) Formação dos auxiliares de acção educativa – efectuou-se uma acção de sensibilização dinamizada por um docente de outra instituição, com formação e experiência em dinamização de recreios;
- (c) Qualidade dos recreios – dinamizaram-se um leque maior de situações lúdicas, tendo os recreios passado a ser acompanhados pelos auxiliares de acção educativa e por um professor ou educador;
- (d) Apoio técnico especializado a crianças com necessidades educativas especiais – os educadores contaram com o apoio de um técnico;
- (e) Acção formadora do educador junto das famílias – foram realizados encontros para debater questões educacionais de interesse para os encarregados de educação.

Estas duas últimas acções surgiram no segundo ano deste estudo e estão relacionadas com a intervenção educativa do educador.

4. Avaliação do Impacto do Projecto de Auto-avaliação

No final de cada ano lectivo, analisou-se o impacto do Projecto de Auto-avaliação nas diferentes instituições. Este processo baseou-se, em 2004/2005, na aplicação de questionários aos encarregados de educação de cada sala do Jardim de Infância (Anexo 24), seleccionados de forma aleatória, e educadores de infância envolvidos neste projecto. No ano seguinte, para além de questionários, realizam-se entrevistas aos educadores (Anexo 28).

Os questionários foram anónimos e continham um espaço para justificação das respostas, o que garantiu uma maior abertura para exposição livre de opiniões sobre o Projecto de Auto-avaliação implementado.

A análise dos questionários fez-se através da formulação de indicadores cuja dicotomia permitiu enquadrar o conteúdo das respostas.

4.1 Ano lectivo de 2004/2005

No final de 2004/05, procurou compreender-se a importância do Projecto em termos de (i) relevância, (ii) contributos e (iii) necessidade de continuidade. Tentou-se ainda indagar junto dos educadores de infância qual o contributo deste projecto para a melhoria da intervenção educativa destes profissionais (Anexos 24 e 25 – I1 a I7).

4.1.1 Perspectiva dos encarregados de educação sobre o Projecto de Auto-avaliação

4.1.1.1 Relevância do Projecto de Auto-avaliação

Os encarregados de educação das quatro instituições estudadas consideram que o projecto foi relevante uma vez que permitiu (Anexo 25 - I1): (a) conhecer o funcionamento da instituição; (b) inventariar aspectos a melhorar; (c) estimular a avaliação e induzir melhorias; (d) auscultar e envolver as diferentes partes interessadas; (e) melhorar efectivamente o Jardim de Infância; e (f) beneficiar as crianças.

4.1.1.2 Contributos do Projecto de Auto-avaliação para a instituição

Os encarregados de educação consideram que o projecto deu os seguintes contributos para a instituição (Anexo 25 - I2): (a) promoveu a estimulação; (b) valorizou as opiniões dos encarregados de educação; (c) promoveu a partilha de ideias; (d) permitiu a exposição anónima de opiniões, o que ajudou nos casos de *pais mais retraídos*; (e) facilitou a mudança de práticas; (f) manteve os encarregados de educação informados; (g) trouxe benefícios para as crianças; e (h) melhorou a relação escola-família.

Alguns encarregados de educação não identificaram contributos do Projecto para a instituição, manifestando contudo uma atitude de optimismo, defendendo que o período de um ano é insuficiente para se notarem mudanças.

4.1.1.3 Continuidade do Projecto de Auto-avaliação

Todos os encarregados de educação foram unânimes em considerar que houve pertinência na continuidade do Projecto de Auto-avaliação (Anexo 25 - I3). As razões apontadas relacionaram-se com os seguintes aspectos: (a) necessidade de monitorização do plano de acções de melhoria (*avalia-se para quê?*); (b) pertinência de uma avaliação contextualizada e contínua; (c) necessidade de continuidade do desenvolvimento de melhorias; (d) dinâmica das organizações exigir avaliação e melhoria permanentes; (e) necessidade permanente de auscultar os encarregados de educação; (f) importância deste processo para as crianças e para a comunidade educativa; e (g) necessidade de uma efectiva intervenção para se concretizarem mudanças.

4.1.2 Perspectiva dos educadores de infância sobre o Projecto de Auto-avaliação

4.1.2.1 Relevância do Projecto de Auto-avaliação

Todos os educadores de infância consideraram que o Projecto de Auto-avaliação foi relevante, tendo contribuído para (Anexo 25 - I4): (a) conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre o Jardim de Infância; (b) reflectir sobre a *prática pedagógica e sobre todos os aspectos inerentes a um bom desenvolvimento de um Jardim de Infância*; (c) auscultar os encarregados de educação; (d) avaliar e melhorar situações educativas; (e) alterar práticas educativas (*as estratégias e o desenvolvimento da acção educativa poderão ser alterados pelas avaliações*); e (f) regular a acção educativa (*avaliações formativas de uma forma sistemática*).

4.1.2.2 Contributos do Projecto de Auto-avaliação para a instituição

Na opinião dos educadores de infância, o Projecto de Auto-avaliação trouxe importantes contributos para a instituição, embora alguns considerem que *dentro da sala de aula nada foi alterado* (Anexo 25 - I5). De acordo com estes profissionais, os contributos permitiram: (a) dar possibilidade aos profissionais de *conhecer os aspectos mais e menos positivos da sua prática pedagógica*; (b) identificar aspectos a melhorar; (c) promover o envolvimento dos encarregados de educação; (d) reforçar a necessidade da aquisição de material para as salas; (e) proporcionar a diversificação de brincadeiras no recreio; e (f) melhorar a qualidade do recreio.

4.1.2.3 Contributos do Projecto de Auto-avaliação para a intervenção educativa

Em termos de contributos para a intervenção educativa do educador, os educadores de infância foram unânimes em considerar que o Projecto de Auto-avaliação permitiu (Anexo 25 - I6): (a) *observar melhor as crianças*; (b) auto-avaliar a intervenção educativa do

educador; (c) reflectir sobre a prática pedagógica e identificar áreas de investimento profissional; (d) valorizar o trabalho não orientado (*antes tinha a sensação que as crianças não evoluíam*); (e) responsabilizar os educadores para participarem nos recreios; e (f) compreender a importância da interacção entre auxiliares e docentes para *desenvolver a responsabilidade de cada um perante todos*.

4.1.2.4 Continuidade do Projecto de Auto-avaliação para os educadores de infância

Os educadores de infância consideraram que o Projecto de Auto-avaliação devia ter continuidade uma vez que o período de tempo correspondente ao ano lectivo não foi suficiente para uma avaliação profunda (Anexo 25 - I7).

4.2 Ano lectivo de 2005/2006

O Projecto de Auto-avaliação e Melhoria centrou-se, no final do segundo ano de implementação, no conhecimento da opinião dos encarregados de educação e educadores sobre o impacto final do mesmo, para tal efectuaram-se entrevistas com questões parcialmente abertas (Anexos 28 e 29). Os aspectos analisados foram os seguintes: (i) alteração da qualidade do Jardim de Infância; (ii) mudança da intervenção educativa do educador de infância; (iii) avaliação do Plano de Acções de Melhoria; (iv) limitações da mudança e da melhoria; e (v) focos de intervenção e mudança futuras.

4.2.1 Perspectiva dos encarregados de educação

4.2.1.1 Alteração da qualidade do Jardim de Infância

A maioria dos encarregados de educação inquiridos considerou ter-se verificado alterações na qualidade das instituições associadas ao Projecto de Auto-avaliação. Estas modificações incidiram nos seguintes aspectos (Anexo 29 - II1): (a) maior acessibilidade dos encarregados de educação à instituição; (b) aumento do interesse dos encarregados de educação; (c) aumento da confiança no pessoal auxiliar; (d) incremento da oferta curricular; e (e) melhoramentos no pátio exterior e recreios.

Alguns educadores apontam para a inexistência de alterações, utilizando expressões como: *a qualidade manteve-se*; *a qualidade que se tem não é ainda a desejável* e *na sala piorou talvez devido à mudança da educadora*.

4.2.1.2 Mudança da intervenção educativa do educador

A maioria dos encarregados de educação admite que o desempenho do educador de infância na sala de aula, após a aplicação do Projecto de Auto-avaliação, se pautou pelas seguintes atitudes (Anexo 29 - II2): (a) preocupação em desenvolver actividades de preparação para o 1º ciclo do ensino básico; (b) atitudes de *mudança para melhor*; (c) maior utilização de material informático; e (d) maior capacidade de trabalho.

Alguns dos inquiridos afirmaram não terem notado mudanças ao nível da intervenção do educador, revelando-se contudo satisfeitos com o seu trabalho. De notar que na instituição 3, um encarregado de educação problematizou a descontinuidade do trabalho que ocorreu devido à substituição de um educador.

4.2.1.3 Avaliação do Plano de Acções de Melhoria

Esta questão objectivou-se para a compreensão do impacto do Plano de Auto-avaliação na melhoria da instituição. As respostas dos inquiridos permitem constatar o seguinte (Anexo 29 - II3): (a) a introdução de um computador na sala foi importante para as crianças (instituição 1); (b) as actividades extracurriculares foram uma boa iniciativa que deveria manter-se (instituição 2); (c) o espaço exterior tornou-se mais seguro para a realização do tempo de recreio (instituição 2); (d) existiu uma boa comunicação entre educadores, auxiliares e direcção (instituição 2); (e) o recreio adquiriu melhores condições e as crianças parecem estar melhor neste espaço (instituição 3); (f) o contributo do elemento de apoio foi crucial para o melhoramento do recreio (instituição 3); (g) houve trabalho de preparação para a entrada no 1º ciclo do Ensino Básico (instituição 3); (h) a relação do Jardim de Infância com o 1º ciclo do Ensino Básico melhorou (instituição 3); (i) os educadores realizaram formação para os pais sobre *os castigos* e actividades que promovem aprendizagens (instituição 4); e (j) o educador orientou os pais sobre possíveis formas de apoiarem os filhos em casa (instituição 4).

Alguns encarregados de educação foram críticos, defendendo que o envolvimento das famílias não foi o desejável, *culpa* de ambas as partes (instituição 3), e que o recreio não sofreu alterações (instituição 4).

4.2.1.4 Limitações à mudança

As limitações à mudança e à melhoria parecem estar associadas a obstáculos de origem diversa que dificultaram a introdução de modificações na organização educativa. Os indicadores destas limitações podem, de acordo com os encarregados de educação, estar centrados nos agentes educativos ou em factores externos à instituição.

Assim, enquanto centrados nos agentes educativos, os encarregados de educação apontaram como limitações à mudança e à melhoria os seguintes aspectos (Anexo 29 - II4): (a) existência de uma postura renitente à mudança por parte pessoal docente, não docente e órgãos de gestão da instituição (instituição 1 e 3); (b) falta de *iniciativa, coragem, ideias e vontade* (instituição 1, 3 e 4); (c) falta de autonomia dos educadores relativamente à direcção da instituição (instituição 1); (d) escassez de diálogo e *valorização do trabalho* (instituição 1); (e) falta de empenho profissional e de trabalho colaborativo (instituição 3); (f) falta de *participação* e de *formação* dos pais (instituição 3); (g) a existência de uma formação profissional que *não acompanha as mudanças e as exigências actuais* (instituição 3); (h) falta de trabalho em equipa (instituição 4); (i) falta de responsabilização das pessoas

(instituição 4); (j) *falta de ajuda das outras professoras* e do Conselho Executivo (instituição 3); (k) falta de apoio e colaboração por parte dos encarregados de educação (instituição 3); e (l) falta de empenho das pessoas (instituição 3). As limitações à mudança e à melhoria podem, segundo os encarregados de educação, centrar-se ainda em factores externos à instituição, entre estes destacaram a falta de recursos financeiros (todas as instituições) e reduzido empenho da Junta de Freguesia (instituição 4).

4.2.1.5 Focos de intervenção e projecção da mudança

Julgou-se pertinente analisar os aspectos que continuam a necessitar de intervenção e de mudança na perspectiva dos encarregados de educação. Para tal questionaram-se estes agentes educativos, orientando as expressões dos inquiridos para indicadores associados à (i) intervenção educativa na sala ou à (ii) organização e gestão da instituição.

Os focos de intervenção e mudança ao nível da intervenção educativa na sala incidiram sobre os seguintes aspectos (Anexo 29 - II5): (a) necessidade de uma rotina favorável ao domínio de regras e motivação para as aprendizagens (instituição 1); (b) necessidade de organizar mais visitas de estudo com as crianças, de modo a garantir um maior contacto com a realidade (instituição 1 e 2); e (c) necessidade de programar mais actividades no exterior da sala (instituição 1 e 2).

Os focos de intervenção e mudança ao nível da organização e gestão da instituição centraram-se nos seguintes aspectos (Anexo 29 - II5): (a) maior envolvimento dos pais na vida do Jardim de Infância (instituições 1, 3 e 4); (b) formação para os pais (instituição 1); (c) necessidade de trabalho em equipa (instituição 1); (d) articulação da educação do meio familiar com o Jardim de Infância (instituição 1); (e) necessidade de melhorar as condições dos espaços exteriores (instituição 1); (f) formação de um Atelier de Tempos Livres para as crianças que saem do 1º ciclo (instituição 1); (g) melhorar a organização da instituição escolar (instituição 3); (h) melhorar a qualidade dos recreios (instituições 3 e 4); (i) necessidade de envolvimento dos professores de educação física na dinamização dos recreios (instituição 3); (j) adequar o horário do recreio do Jardim de Infância ao do 1º ciclo do Ensino Básico (instituições 3 e 4); (k) necessidade de maior vigilância por parte das auxiliares no tempo de recreio (instituição 3); (l) necessidade de mais material pedagógico para a escola (instituições 3 e 4); e (m) criação de um espaço alternativo para os recreios em dias de chuva (instituição 3).

4.2.2 Perspectiva dos educadores de infância

Para a análise da perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação e Melhoria, efectuaram-se entrevistas a estes profissionais no final do ano lectivo, centradas nos seguintes aspectos: (i) vivência do processo de auto-avaliação e melhoria; (ii) mudança institucional; (iii) mudança na intervenção do educador de infância; (iv) avaliação do Plano de Acções de melhoria; (v) expectativas e resultados; (vi) limitações

à mudança; (vii) concepções sobre avaliação; (viii) apropriação do processo de auto-avaliação; e (ix) focos de mudança.

4.2.2.1 Vivência do processo

O significado da participação de cada educador de infância neste projecto gerou um conjunto de comentários que denotam ter sido uma experiência válida (Anexos 29 - II1-1, II2-1, II3-1 e II4-1), reflectidos nas seguintes expressões: (a) *participar no projecto* foi um desafio (instituição 1); (b) *participar no projecto estimulou e provocou aprendizagens, sendo importante a nível formativo* (todas as instituições); (c) *ajudou a reflectir a intervenção educativa* (instituição 1); (d) *ajudou a reflectir o empenhamento do educador em termos de autonomia e de sensibilidade* (instituição 4); (e) *gerou o receio de o educador não corresponder às expectativas dos pais* (instituição 1); (f) *provocou reflexão sobre os resultados dos questionários aos encarregados de educação e sobre a avaliação docente* (instituições 1 e 4); (g) *se o elemento de apoio for externo, as pessoas aceitam melhor* (instituições 1 e 2); (h) *gerou-se a necessidade do educador justificar as suas atitudes ao elemento de apoio* (instituição 2); (i) *percebeu-se que a avaliação contínua capta a realidade e não é sinónimo de perseguição* (instituição 1); (j) *ajudou na identificação de necessidades* (instituição 2); (k) *provocou alguma mudança de atitudes e de comportamento quer nos auxiliares quer nos educadores* (instituição 3); e (l) *os auxiliares reconheceram autenticidade e humildade no elemento de apoio ao Projecto* (instituição 3).

4.2.2.2 Mudança na intervenção educativa do educador de infância

O projecto parece ter gerado algumas implicações em termos de desempenho profissional dos educadores de infância e, conseqüentemente, mudança de atitudes e de práticas (Anexo 29 - II1-2, II2-2, II3-2 e II4-2). As expressões que melhor reflectem esta constatação foram as seguintes: (a) *identificação das áreas de conteúdo mais exploradas e posterior busca de equilíbrio entre as diferentes áreas* (instituição 1); (b) *reconhecimento da importância dos registos para a avaliação* (instituição 1); (c) *tomada de consciência sobre a postura do educador junto das crianças (directividade, autonomia, flexibilidade, relacionamento)* (instituição 1); (d) *alterações ao nível da observação e avaliação praticadas pelo educador* (instituição 4); (e) *compreensão do processo de envolvimento das crianças nas actividades* (instituição 1); (f) *contacto com outros instrumentos de observação e de avaliação* (instituição 1); (g) *compreensão da dinâmica da sala* (instituição 1); (h) *alterações na intervenção do educador decorrentes dos resultados da avaliação dos pais* (instituição 1); (i) *evolução comprovada pela comparação de gráficos das observações* (instituição 2); (j) *efeito regulador da avaliação* (instituição 2); (k) *oferta de maior autonomia às crianças* (instituição 2); (l) *intervenção educativa mais cuidada* (instituição 2); (m) *reflexão entre profissionais* (instituição 2); (n) *reflexão e questionamento sobre a prática* (instituição 4); (o) *reconhecimento da importância da avaliação* (instituição 3); e (p) *reconhecimento da importância do envolvimento de todos no projecto* (instituição 3).

4.2.2.3 Mudança institucional

De acordo com os inquiridos, em termos de mudança institucional, as principais alterações verificadas nos últimos dois anos centraram-se nos seguintes aspectos (Anexos 29 - II1-3, II2-3, II3-3 e II4-3): (a) maior sensibilização da liderança para os resultados da avaliação (instituições 1 e 2); (b) realização de um levantamento de necessidades (instituição 1); (c) aquisição de equipamento informático (instituição 1); (d) remodelação das instalações sanitárias (instituição 1); (e) criação de melhores condições no espaço exterior e das instalações (instituição 2); (f) criação de actividades extracurriculares (instituição 2); (g) aquisição de materiais para as salas (instituição 2); (h) auscultação das necessidades junto dos encarregados de educação, reforçando as exigências dos educadores (instituição 2); (i) elaboração de um plano de melhorias que ajudou a orientar a política educativa da instituição (instituição 2); (j) participação dos auxiliares de acção educativa no Projecto de Auto-avaliação e Melhoria (instituição 2); (k) maior abertura por parte do pessoal docente e não docente (instituição 3); e (l) chamada de atenção dos encarregados de educação e dos auxiliares de acção educativa para pormenores (instituição 4).

4.2.2.4 Avaliação do Plano de Acções de Melhoria

De acordo com a perspectiva dos educadores inquiridos, o nível de concretização do Plano de Acções de Melhoria permitiu que se verificassem as seguintes situações (Anexos 29 - II1-4, II2-4, II3-4 e II4-4): (a) a creche e o Jardim de Infância candidataram-se ao Centro de Formação (instituição 1); (b) a comissão de pais elaborou e aplicou questionários de avaliação da creche (instituição 1); (c) efectuou-se um levantamento sobre as questões educativas a debater com os pais (instituição 1); (d) alterou-se o horário dos docentes possibilitando tempo para trabalho em equipa (instituição 1); e (e) colocou-se um computador na sala das crianças dos 5 anos (instituição 1); (f) vedou-se o pátio exterior introduzindo-se um tempo na rotina diária para recreio (instituição 2); (g) os auxiliares de acção educativa foram motivados (instituição 2); (h) introduziram-se actividades extracurriculares (instituição 2); (i) melhorou-se o espaço exterior (instituição 3); e (j) transformou-se o recreio (instituição 4).

4.2.2.5 Expectativas e resultados

As ideias que os educadores tinham sobre o Projecto de Auto-avaliação e Mudança antes e depois do seu desenvolvimento foram as seguintes (Anexo 29 - III1-5, II2-5 e II4-5): (a) expectativas pouco elevadas em relação aos benefícios do projecto para a instituição (instituição 1); (b) elevadas expectativas de aprendizagem e de melhoramento da intervenção educativa (instituição 1); (c) expectativas de melhoria de espaços e de aumento dos recursos humanos (instituição 1); (d) optimismo em relação à auto-avaliação (instituição 1 e 4); (e) expectativas da instituição aceitar as críticas construtivas (instituição 1); (f) incerteza inicial em relação ao futuro (instituição 2 e 4); (g) confiança nos contributos de

entidades externas (instituição 4); e *(h)* expectativas menos elevadas em relação ao envolvimento do elemento de apoio (instituição 4).

4.2.2.6 Limitações à mudança

De acordo com os educadores inquiridos, os principais obstáculos à mudança foram os seguintes (Anexo 29 - II1-6, II2-6, II3-6 e II4-6): *(a)* burocratização da escola (instituição 1 e 3); *(b)* variação das motivações individuais para a mudança (instituição 1); *(c)* ausência de trabalho em equipa (instituição 1); *(d)* falta de abertura dos pais à mudança (instituição 2); *(e)* indisponibilidade do pessoal não docente para colaborar (instituição 2); *(f)* instabilidade da vida profissional e pessoal (instituição 3); *(g)* acomodação das pessoas (instituição 4); *(h)* falta de um quadro de docentes estável (instituição 4); *(i)* proximidade da aposentação dos docentes (instituição 4); e *(j)* os auxiliares de acção educativa centrarem o seu trabalho apenas nas tarefas de limpeza dos espaços da escola.

4.2.2.7 Concepções sobre avaliação

No final dos dois anos de participação no Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância, procurou-se saber que sentido tinha o conceito de avaliação para os educadores de infância (Anexo 29 - II1-7, II2-7, II3-7 e II4-7). De acordo com estes profissionais avaliar implica: *(a)* objectivos e padrões de referência (instituição 1); *(b)* reflexão, mudança e melhoria (instituição 1); *(c)* reflexão e evolução (instituição 1); *(d)* observação, comparação e consensos que justifiquem a tomada de decisão (instituição 1); *(e)* identificação de pontos fracos e melhoria (instituição 2); *(f)* contextualização temporal (instituição 2); *(g)* registos (instituição 3); e *(h)* observação, registo e evolução (instituição 4).

4.2.2.8 Apropriação do processo de auto-avaliação

O sucesso da continuidade do projecto exige uma forte apropriação do mesmo por parte da comunidade educativa e sobretudo da equipa de educadores de infância. Neste sentido procurou-se perceber em que medida este pode ser continuado sem contar com a presença do elemento de apoio (Anexo 29 - II1-8, II2-8 e II3-8). As respostas dos educadores permitiram deduzir sobre a aplicação do projecto o seguinte: *(a)* passou a ser dada importância à avaliação e à reflexão (instituição 1); *(b)* foram elaborados, por iniciativa do conselho pedagógico, questionários para a creche (instituição 1); *(c)* lançaram-se as bases para o processo auto-avaliativo (instituição 1); *(d)* sentiu-se a necessidade de treino para o implementar autonomamente (instituição 1); *(e)* é possível dar-lhe continuidade com o apoio da Direcção (instituição 2); *(f)* deveriam ser aplicados questionários aos encarregados de educação e analisados os resultados em conjunto com os representantes de encarregados de educação de cada sala da instituição (instituição 2); *(g)* serão reflectidas as novas ideias decorrentes da participação (instituição 3); e *(h)* vai ser difícil avaliar sem um elemento externo de apoio (instituição 3).

4.2.2.9 Focos de mudança

De acordo com os educadores de infância inquiridos, os aspectos que poderão ser alvo de melhorias continuam centrados nas seguintes iniciativas (Anexos 29 - II1-9, II2-9, II3-9 e II4-9): (a) garantir ao educador-coordenador uma maior autonomia de gestão (instituição 1); (b) fixar um horário comum para os educadores (instituição 1); (c) gerir as crianças e o grupo na metodologia de trabalho por projecto (instituição 1); (d) melhorar as condições de recreio (instituições 1, 2, 3 e 4); (e) equipar todas as salas com computadores (instituição 1); (f) trabalhar em equipa (instituição 1); (g) sensibilizar os órgãos de gestão para a realidade educativa (instituição 1); (h) organizar formação para os pais (instituições 1 e 2); (i) organizar formação para os educadores (instituição 1); (j) organizar formação para os auxiliares de acção educativa (instituição 4); (k) desenvolver uma postura reflexiva por parte da mesa administrativa (instituição 1); e (l) integrar melhor os pais (instituições 2 e 3).

**AUTO-AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
DISCUSSÃO DE DADOS**

VI - Auto-avaliação de instituições de educação pré-escolar - Discussão dos dados

Dado que o objecto de estudo desta investigação-acção se centrou na análise da auto-avaliação desenvolvida em quatro instituições educativas e considerando-se que, em educação, a avaliação e a investigação-acção envolvem processos aparentemente idênticos, cuja diferenciação pode ser ambígua, procurou-se clarificar a função e a lógica subjacente a cada um deles.

De acordo com Lopes da Silva (1995: 217), *a avaliação está mais ligada à análise do processo de mudança e/ou dos seus resultados, enquanto a investigação se centra na produção de saberes decorrentes da concretização prática das hipóteses de acção*. Esta mesma autora, citando Goyette *et al.* (1984), acrescenta que na maioria dos casos, a formulação de objectivos específicos é suficiente para orientar a investigação e a acção, não se revelando necessário criar hipóteses.

A investigação-acção, embora não produza saberes generalizáveis, deverá envolver descrições do contexto, do processo e dos efeitos, bem como apresentar os princípios que norteiam a investigação e a acção, abordando a forma como se desenvolvem e inter-relacionam esses saberes.

Neste capítulo procura-se reflectir os dados recolhidos, tentando-se problematizar e inter-relacionar os saberes gerados.

A discussão foi estruturada de acordo com quatro eixos principais: (i) a organização e gestão da instituição; (ii) a intervenção educativa na sala; (iii) os Planos de Acções de Melhoria; e (iv) Avaliação do impacto do Projecto de Auto-avaliação e Melhoria.

O primeiro eixo – organização e gestão da instituição – envolveu aspectos como a visão, o espaço institucional, os recursos humanos, as interacções e a pressão interna para a melhoria. Por seu lado, o segundo eixo – intervenção educativa na sala – centrou-se na organização e gestão do ambiente educativo e no processo de ensino-aprendizagem e gestão curricular.

A abordagem aos *Planos de Acções de Melhoria* foi feita com base numa análise comparativa das melhorias pretendidas em cada ano lectivo do estudo.

Na *Avaliação do impacto do Projecto de Auto-avaliação e Melhoria* procurou-se reflectir o modo como o trabalho desenvolvido foi interpretado pelos intervenientes no processo, nomeadamente pelos actores educativos de cada instituição e pelo elemento de apoio a todo o Projecto.

1. Organização e gestão da instituição

1.1 Visão

A visão de uma instituição passa pela existência de um projecto educativo que explicita a missão e os valores específicos da organização educativa.

Nos casos estudados, o projecto educativo emerge da obrigatoriedade imposta pelo sistema educativo e não de necessidades intrínsecas de planeamento e de gestão. A sua formalização faz-se apenas como um instrumento pedagógico de referência, sem grandes implicações na dinâmica institucional.

Nas instituições privadas de solidariedade social, o projecto educativo aparece de forma mais relevante do que nas instituições da rede pública, uma vez que é considerado a imagem da instituição e esta necessita publicitá-la.

Nos Jardins de Infância da rede pública, o projecto educativo envolve toda a escola e não apenas o pré-escolar, revelando-se o documento da instituição. Este não é, contudo, devidamente apropriado por parte da comunidade educativa.

É pertinente a existência de um projecto educativo orientador da acção da instituição no seu todo, capaz de garantir um trabalho coerente com os princípios educativos ambicionados, evitando-se que na mesma instituição coexistam finalidades educativas distintas, bem como o surgimento de divergências quanto às metas a alcançar.

A criação de percursos consistentes com o sucesso educativo preconizado depende da elaboração e implementação de projectos educativos estruturantes da gestão administrativa e pedagógica das instituições. Estes podem assumir-se como facilitadores da aplicação de mecanismos avaliativos reguladores do processo educativo.

A presença de uma liderança responsável e efectiva reveste-se da maior importância para a organização educativa, uma vez que poderá facilitar o planeamento e a implementação de estratégias de gestão articuladas com as reais necessidades da instituição.

Quer ao nível do projecto educativo quer ao nível da liderança não foram identificadas iniciativas para o desenvolvimento de melhorias, como se pode constatar no plano de acções de melhoria implementado em cada uma das instituições (Anexo 26).

A afirmação da liderança nos Jardins de Infância da rede pública, para ser concretizada, carece de determinação superior, a qual implica a atribuição de responsabilidades de coordenação a um dos educadores.

Os Jardins de Infância pertencentes à rede privada de solidariedade social apresentam um coordenador pedagógico, que necessita de se assumir como responsável pela criação e desenvolvimento de dinâmicas de trabalho em equipa. Estas deverão ser capazes de implicar e co-responsabilizar toda a comunidade educativa na gestão democrática e nas tomadas de decisão geradoras de melhorias eficazes.

Existem nas instituições estudadas, algumas debilidades ao nível de construção do projecto educativo e de liderança, revelando necessidades formativas neste domínio. Um maior aproveitamento da autonomia das escolas, associado à criação de estruturas de gestão intermédia, que promovam de forma directa a qualidade educativa e o controlo do processo de ensino-aprendizagem, pode ser uma das estratégias para resolver este problema.

De acordo com Sergiovanni (2004: 133-134), a resolução deste tipo de problemáticas pode implicar todas ou algumas das seguintes estratégias:

Supervisão directa dos professores, padronização do trabalho dos professores, padronização dos resultados que devem ser atingidos, profissionalização do ensino, ligação moral dos professores a propósitos e ideais comuns, e fornecimento de novas formas de colegialidade que levam ao desenvolvimento de comunidades de prática entre os professores.

De um modo geral é frequente as decisões políticas passarem pela criação de formas de supervisão directa ou pela padronização do trabalho dos professores, podendo haver a exigência de uma apresentação de resultados como forma de controlo.

Refira-se que nos Jardins de Infância da rede pública dos Açores, a supervisão directa dos educadores está diluída entre o coordenador de estabelecimento e o conselho pedagógico, não sendo comum as práticas de supervisão pessoal e de envolvimento directo no Jardim de Infância.

A padronização do trabalho dos educadores de infância envolveria naturalmente formas de controlo indirecto, recorrendo-se a estratégias estruturantes do processo de ensino-aprendizagem como a implementação de projectos educativos e curriculares e a aplicação de planos de aulas. Esta medida, embora pudesse deixar ao educador a liberdade de gerir meios, implicaria que se ambicionasse resultados académicos definidos através de metas de aprendizagem.

No ensino pré-escolar em Portugal, não existe um currículo estruturado, existindo apenas orientações curriculares. Este facto, se por um lado é benéfico, por outro tem desvantagens, uma vez que a avaliação dos resultados dos alunos como forma de controlo da gestão do processo de ensino aprendizagem é mais difícil de implementar, pelo menos em termos de apresentação de taxas de sucesso resultantes de avaliações quantitativas.

Neste contexto duas questões se colocam:

- Dadas as características que apresenta, o ensino pré-escolar merece uma abordagem diferente dos outros níveis de ensino?
- Será que em termos de gestão curricular o trabalho dos educadores de infância deve ser semelhante ao praticado pelos outros profissionais de ensino?

1.2 Espaço institucional

O espaço institucional exterior foi um dos aspectos mais valorizados pela comunidade educativa. Esta postura vai ao encontro das ideias de Lilian Katz (1998: 16-18) quando refere que a avaliação da qualidade dos programas de educação pré-escolar, segundo a *perspectiva orientada de cima para baixo*, centra-se nos aspectos do ambiente, do equipamento e de materiais existentes na instituição, ou seja, fixa-se em aspectos facilmente observáveis, sobre os quais não se exige a produção de inferências.

Os encarregados de educação foram os agentes com maior facilidade em avaliar esta dimensão, provavelmente porque circulam e observam diariamente as áreas exteriores à sala, como os pátios, o refeitório e o ginásio.

A maioria dos inquiridos de todas as instituições admite que a falta de condições a nível de instalações e equipamentos não foi problemática, estando as maiores necessidades centradas na melhoria dos espaços e equipamentos de recreio.

De acordo com alguns educadores, no espaço exterior nunca foram organizadas situações educativas intencionalmente planificadas. A falta de organização e dinamização do tempo de recreio parece preocupar os inquiridos, uma vez que a necessidade de se criarem melhores condições para esta rotina foi transversal a todas as instituições.

A maioria dos inquiridos entende não ser um problema grave a falta de condições para crianças com necessidades educativas especiais. Os encarregados de educação revelaram algum desconhecimento ou desinteresse, dado que a omissão de respostas, sobre esta questão, foi elevada.

As questões de segurança revelam-se as mais pertinentes para os encarregados de educação, seguidas dos aspectos da alimentação e higiene.

Com excepção da instituição 2, todos os agentes educativos inquiridos admitem ser o Jardim de Infância um local organizado e seguro. Entre 2004/2005 e 2005/2006 verificou-se uma clara evolução na instituição 2, o que traduziu numa maior satisfação por parte dos inquiridos. Esta situação poderá ter-se ficado a dever à mudança de direcção verificada, ao desenvolvimento do plano de acções de melhoria ou a ambos os casos.

Em todas as instituições estudadas o espaço institucional emerge como uma das dimensões que merece investimento. A melhoria desejada prende-se com as condições do recreio que, segundo os inquiridos, deveria contemplar equipamento de qualidade que permitisse às crianças diversificarem as suas iniciativas e beneficiarem de um tempo lúdico seguro e agradável. Os planos de acção de melhoria, ao reflectirem esta necessidade, induziram junto dos órgãos de gestão a pertinência da intervenção.

As melhorias verificadas foram significativas nas instituições privadas de solidariedade social, sobretudo na instituição 2. Na instituição 4, a par de pequenas melhorias, ficaram patentes intenções.

A comunidade educativa tomou conhecimento do ponto da situação e revelou-se reconhecida, mas não satisfeita com os progressos alcançados.

Note-se que os recursos materiais, embora possam garantir melhores condições de trabalho, não excluem, na dinamização e responsabilização dos espaços, a implicação dos recursos humanos.

1.3 Recursos humanos

A grande maioria dos educadores possui licenciatura em educação de infância, enquanto os auxiliares de acção educativa apresentam a escolaridade obrigatória correspondente à idade. Nas instituições privadas de solidariedade social, os funcionários mais jovens possuem níveis de escolaridade mais elevados, embora nenhum tenha frequentado um curso profissional específico para as funções que desempenha.

A falta de preparação dos auxiliares de acção educativa para as funções que exercem parece não ser problema grave para os educadores de infância e para os encarregados de educação. Para os próprios auxiliares este problema tende a afigurar-se como moderado e grave em alguns casos. Esta divergência de opiniões pode estar relacionada com: (i) exigências auto-avaliativas e rigor profissional dos auxiliares de acção educativa; (ii) ausência de um trabalho colaborativo suficientemente assumido entre auxiliares e educadores; ou (iii) ao desejo do educador de infância centrar em si competências.

Os auxiliares de acção educativa podem pretender minimizar a desigualdade de competências que advém de formações distintas.

O que terá levado os encarregados de educação a não demonstrarem grande insatisfação relativamente à falta de preparação dos auxiliares de acção educativa? Será que os pais valorizam nestes profissionais apenas competências de relação com as crianças? Apesar de este estudo não apresentar respostas para estas questões julga-se importante levantar hipóteses de reflexão que no futuro poderão ser exploradas.

No âmbito do desenvolvimento profissional, os educadores de infância não apresentaram uma área de interesse comum em termos de formação contínua. As temáticas consideradas mais pertinentes variaram desde a matemática até à informática e à avaliação.

Apesar do recente investimento ocorrido na última década, ainda existem educadores de infância e auxiliares de acção educativa que não possuem formação específica para lidar com crianças com necessidades educativas especiais, tendo contudo experiência de trabalho neste domínio.

A presença ou não de educadores de infância desmotivados mereceu dos inquiridos um comportamento diversificado: nas instituições privadas de solidariedade social as opiniões evoluíram positivamente de 2004/2005 para 2005/2006, aumentando o número dos que acharam existir motivação, enquanto nos Jardins de Infância da rede pública estas mantiveram-se iguais nos dois anos lectivos.

A tendência evolutiva verificada nas IPSS poderá reflectir uma melhoria das condições de trabalho ou uma realização profissional mais efectiva, que incrementou o empenho no trabalho.

Integrar a formação contínua dos professores na auto-avaliação da escola poderá ser um investimento a longo prazo, na medida em que pode melhorar as competências puramente práticas essenciais para que se produzam escolas capazes de gerir a sua autonomia e a sua própria melhoria (Scheerens 2004: 116-117).

Em virtude do desenvolvimento do Plano de Acções de Melhoria, verificou-se no final de 2005/2006 uma maior preocupação por parte das IPSS com a formação dos seus recursos humanos, tendo o quadro de pessoal destas instituições sido integrado num programa de formação. Também se verificou o apoio à participação de educadores de infância em encontros e congressos e foi assinada uma revista de educação.

As instituições da rede pública não revelaram alterações na formação dos recursos humanos uma vez que estão abrangidas pela formação organizada pelo Centro de Formação da Associação de Escolas. Foi no entanto possível proporcionar ao pessoal não docente formação na própria instituição sobre recreios com formadores da comunidade educativa. Esta iniciativa, embora ainda não suficientemente explorada, inseriu-se no âmbito da autonomia de gestão das escolas.

1.4 Interacções

A qualidade das interacções que se desenvolvem no âmbito da organização e gestão das instituições é fundamental para todo o processo educativo.

Considera-se neste estudo que as interacções envolvem dinâmicas de relacionamento capazes de fazer emergir uma cultura de colaboração entre: (i) profissionais de ensino, (ii) profissionais de ensino e famílias; (iii) Jardim de Infância e 1º ciclo do Ensino do Básico; e (iv) instituição e comunidade envolvente. Cada uma destas categorias revelou especificidades e níveis de evolução diferentes.

O trabalho em equipa entre educadores de infância sofreu uma evolução positiva em todas as instituições, excepto na 4. A presença de um corpo docente estável deveria promover uma relação mais vantajosa a este processo colaborativo, estando as IPSS numa posição mais favorável. Esta probabilidade não pode ser comprovada uma vez que em ambas as IPSS foram introduzidas variáveis, como substituições de educadores e alterações de horário, que dificultaram o encontro entre educadores.

Que significado tem o trabalho em equipa para os educadores de infância? Os dados recolhidos apontam no sentido de colaboração, sobretudo nos momentos de organização de festas, decoração de espaços e partilha de material pedagógico. Estes exemplos são provas de trabalho em equipa? Se a resposta a esta questão for negativa, conclui-se que esta modalidade de interacção é incipiente nos Jardins de Infância estudados.

A falta de uma liderança forte nos Jardins de Infância e a ausência de um projecto educativo da instituição, para além de induzirem alguma autonomia, propiciam também atitudes de isolamento entre educadores de infância, pouco propícias à implementação de hábitos de trabalho em equipa, assentes em objectivos de aprendizagem cooperativa.

A propósito dos benefícios da cooperação entre docentes, Caetano (2003: 21), referenciando Johnson e Johnson (1992), defende que a produtividade é maior nas situações cooperativas caracterizadas por uma interdependência positiva, onde se verificam interdependências de objectivos e um forte sentido de partilha e de responsabilidade pessoal, podendo, nestes casos, associar-se a atribuição de recompensas. Em contrapartida, torna-se mais complexa a cooperação quando a função de cada membro da equipa bem como os seus contributos não se encontram à partida devidamente definidos, quando não se verifica coesão interna no grupo e, ainda, quando a responsabilidade pelos produtos ou resultados finais se encontra diluída.

Os educadores de infância consideram que, *por vezes*, trabalham em equipa com os auxiliares de acção educativa, enquanto estes acham que *nunca* o fazem com os educadores ou fazem-no *sempre*. Esta dualidade de opiniões poderá estar associada a concepções diferentes sobre trabalho cooperativo e a níveis de envolvimento dos auxiliares de acção educativa diferentes. Há instituições que têm os auxiliares a tempo inteiro na sala e outras que apenas lhes pedem esporadicamente colaboração, considerando que as suas principais funções são zelar pela higiene das instalações e segurança das crianças.

A articulação entre o trabalho dos educadores de infância e os professores do 1º ciclo do Ensino Básico é pouco consistente, sobretudo nas IPSS. O facto dos Jardins de Infância da rede pública partilharem espaços com o 1º ciclo do Ensino Básico contribui para o contacto entre crianças e profissionais, facilitando o trabalho cooperado.

De acordo com os resultados, as práticas de trabalho em equipa dependem, em grande parte, do grau de entendimento e empatia entre profissionais. A existência de um corpo docente estável favorece naturalmente esta situação.

As estratégias de articulação implementadas não correspondem às desejadas pelos inquiridos, existindo um conjunto de dificuldades que inviabilizam um trabalho continuado entre estes níveis de ensino.

Para os educadores entrevistados, as principais estratégias de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico centram-se na realização de visitas às salas da escola, na apresentação de trabalhos das crianças e na comemoração conjunta de dias festivos. As estratégias desejadas prendem-se com a necessidade de haver um entendimento mútuo sobre o trabalho do professor do 1º ciclo do Ensino Básico e do educador de infância.

(...) antes [as professoras] achavam que os meninos iam muito desassossegados, porque não tinham muitas regras e andavam muito livres pelas salas e agora já estão a ver que há muito trabalho.

(...) *cada um se recolhe na sua sala, porque os programas geralmente são muito grandes.*

Segundo os educadores de infância, os professores do 1º ciclo do Ensino Básico preocupam-se que as crianças dominem competências básicas para a escrita, relegando para segundo plano a formação integral da criança. Apenas um educador refere uma experiência bem sucedida de trabalho articulado com o professor do 1º ciclo do Ensino Básico, tendo por base o Movimento da Escola Moderna.

Uma visão partilhada sobre a infância e sobre o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para um trabalho em equipa promotor de uma continuidade educativa entre níveis de ensino.

Os resultados do processo auto-avaliativo permitiram concluir não existirem práticas de um trabalho em equipa consistente e continuado entre profissionais de ensino, tendo esta problemática integrado os planos de acções de melhoria em três das instituições estudadas.

A presença de trabalho em equipa entre técnicos de educação especial, educadores e auxiliares de acção educativa parece ser mais evidente nas instituições da rede pública, onde se verificaram respostas na opção *muitas vezes*. Esta modalidade de trabalho revelou-se mais frequente entre técnicos de educação especial e educadores do que entre estes técnicos e os auxiliares de acção educativa. Esta situação deve-se provavelmente ao facto dos auxiliares de acção educativa raramente estarem presentes no interior das salas nos Jardins de Infância da rede pública.

Em todas as instituições analisadas, a componente não lectiva foi utilizada para trabalhar em equipa, embora em diferentes proporções. Este trabalho traduziu-se, em grande parte, na participação em reuniões.

As relações instituição-família parecem ter por base a interacção entre pessoas. A maioria dos encarregados de educação refere ter sido informada sobre o trabalho que se desenvolve no Jardim de Infância e conhecer os objectivos desse trabalho.

A participação dos encarregados de educação em actividades concretas dentro da sala processa-se apenas esporadicamente. Grande parte destes agentes educativos não participou nas tomadas de decisão sobre o funcionamento do Jardim de Infância.

Embora cada instituição tenha representantes de encarregados de educação no conselho pedagógico, o funcionamento destas equipas apresenta dinâmicas muito variadas.

A implicação dos encarregados de educação nas tomadas de decisão só recentemente foi implementada, dependendo do educador e de toda a equipa com responsabilidade na coordenação da instituição. A criação de uma gestão democrática dos Jardins de Infância é desejável, mas difícil, quando não existe uma liderança assumida e reconhecida por todos.

Nas IPSS, as direcções e os coordenadores não têm por hábito auscultar a comunidade educativa. Nos Jardins de Infância da rede pública, não obstante existir um coordenador de

núcleo comum ao 1º ciclo do Ensino Básico, é frequente os problemas de gestão administrativa se sobreporem às questões pedagógicas.

O Projecto de Auto-avaliação e Melhoria procurou envolver os pais no processo auto-avaliativo, integrando-os nas equipas responsáveis criadas, procurando saber a sua opinião e comunicando os resultados das iniciativas tomadas. Considerou-se neste processo o postulado por Homem (2000: 81), quando refere que *sem estruturas que proponham aos pais uma participação integrada na construção e avaliação do Projecto Educativo, que os informem sistematizadamente e proporcionem discussões e debates alargados e restritos sobre aquele e o desenvolvimento e educação dos seus filhos, os pais são excluídos e excluem-se da arena escolar educativa.*

Em todas as instituições, a relação instituição-família integrou o Plano de Acções de Melhoria. Enquanto nas instituições 1, 2 e 3, esta foi considerada uma área prioritária de investimento, na instituição 4, apesar de ter sido apontada como pouco problemática, considerou-se existir a necessidade de um trabalho continuado para uma maior eficácia de resultados.

A relação da instituição com a comunidade foi satisfatória para os inquiridos, embora não existisse um projecto que garantisse um planeamento da intervenção no meio envolvente adequado. A participação do Jardim de Infância em festas da comunidade revelou-se a estratégia de interacção mais utilizada.

Nas duas IPSS, existe uma valência de apoio à terceira idade que poderia ser aproveitada para um trabalho de aproximação entre crianças e idosos. Esta potencialidade de trabalho parece estar a ser ponderada, sobretudo na instituição 1.

De notar que nenhuma das instituições assinalou a relação com a comunidade como um processo a integrar o Plano de Acções de Melhoria.

1.5 Pressão interna para a melhoria

De acordo com os resultados do trabalho desenvolvido, a pressão interna para a melhoria revelou-se pouco marcante, uma vez que não existiam mecanismos legais de avaliação interna nem externa e as próprias instituições pareciam pouco preocupadas com a sua monitorização.

Scheerens (2004: 116), a propósito deste tipo de situações, refere o seguinte:

Uma condição organizacional fundamental para garantir uma auto-avaliação eficaz é a constituição de um quadro oficial de discussão e de encontro em que os membros do pessoal possam planificar as operações de avaliação e analisar os resultados.

Até à data deste estudo não se constituíram nas instituições analisadas este *quadro oficial de discussão*, não existindo mecanismos legais de avaliação interna nem externa.

Em termos de oferta de vagas, as IPSS existentes não satisfazem a procura e os Jardins de Infância da rede pública dão indícios de baixa de frequência devido a taxas de natalidade baixas.

Os docentes que fazem parte do quadro das escolas da rede pública têm algumas garantias de trabalho, independentemente do número de alunos que frequentem o Jardim de Infância. Este facto faz com que a pressão interna para a melhoria não se faça sentir de forma acutilante. A implementação da avaliação docente e não docente, conforme o previsto no Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores (aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº21/2007/A, de 30 de Agosto, na redacção que lhe foi dada pelos Decretos Legislativos Regionais nºs 4/2009/A e 11/2009/A de, respectivamente, 20 de Abril e 21 de Julho) poderá induzir o aparecimento de melhores padrões de desempenho institucional.

As IPSS estudadas realizam avaliações ao pessoal docente, as quais, apesar de terem um carácter mais administrativo do que formativo, foram valorizadas pelos educadores, uma vez que tem implicações na reformulação de posturas menos adequadas ao nível da intervenção educativa.

Nos Jardins de Infância da rede pública efectuem avaliações ao pessoal docente e não docente, as quais, na prática, não tem consequências na intervenção educativa. Este contexto faz com que a qualidade do desempenho dos profissionais seja sobretudo ajuizada pelos encarregados de educação. Esta valorização depende naturalmente das características de cada comunidade educativa.

Outro dos factores que influencia os níveis de pressão para a melhoria é a gratuitidade do sistema público em contraponto com as IPSS, onde é paga uma mensalidade. Estes últimos tendem a estar mais atentos, entendendo terem direito a decidir sobre as condições educativas oferecidas pela instituição.

O reconhecimento dos órgãos de gestão, sobre o trabalho desenvolvido pelo pessoal do Jardim de Infância, não foi interpretado como suficiente pela maioria dos inquiridos.

A inexistência de um projecto educativo onde se explicita a política educativa da instituição, gera debilidades de planeamento e de definição de estratégias em termos institucionais, o que tem implicações na implementação de uma avaliação e monitorização capazes de mudar para melhor.

O projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância implementado ao longo deste estudo foi a primeira experiência de avaliação destas instituições. De acordo com os resultados da avaliação do seu impacto, este foi importante para os encarregados de educação, para o pessoal da instituição e para as crianças, uma vez se perspectivou para a melhoria.

2. Intervenção educativa na sala

2.1 Organização e gestão do ambiente educativo

Os espaços e os materiais da sala, bem como a gestão do tempo e do grupo e as relações interpessoais são determinantes para a criação de condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

A organização dos espaços nos Jardins de Infância pode assumir diferentes formas, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua disposição determinam, em grande parte, *o que as crianças podem fazer e aprender*.

Na totalidade das instituições os inquiridos reconheceram que a falta de espaços e materiais adequados não foi um problema grave. Contudo os educadores que ainda não possuíam um computador na sala apontaram esta lacuna no Plano de Acções de Melhoria elaborado em 2004/2005, tendo no ano lectivo seguinte visto esta situação resolvida.

Nas IPSS, foram efectuadas uma série de obras de remodelação dos espaços que garantiram uma maior funcionalidade das instalações. Na instituição 2, foi acordada a utilização de um espaço para a realização de sessões de educação física com um centro comunitário. Estas alterações ficaram provavelmente a dever-se ao facto dos órgãos dirigentes destas instituições terem estado abertos ao Plano de Acções de Melhoria.

A relação entre as dimensões das salas e o número de crianças mereceu dos educadores das IPSS alguns reparos.

Nas instituições da rede pública constatou-se que possuíam equipamento informático nas salas, sendo este devidamente explorado e utilizado pelas crianças. Todas as salas estavam organizadas por áreas de trabalho e possuíam o equipamento correspondente aos conteúdos a explorar.

Em termos de gestão do tempo, os educadores de infância, para além de defenderem uma rotina estruturada, acham que esta deve ser flexível e articulada com a gestão do espaço e as necessidades do grupo.

A rotina das IPSS foi diferente da rotina apresentada pelos Jardins de Infância da rede pública.

Nas IPSS, as crianças dormiam depois do almoço, sendo este servido mais cedo do que na rede pública. Na sequência do Plano de Acções de Melhoria, verificaram-se algumas alterações na rotina na instituição 2, tendo sido institucionalizado um tempo de recreio durante a tarde e as crianças dos cinco anos deixaram de ter o tempo de dormir. Esta última alteração agradou os encarregados de educação, que perspectivam um trabalho mais intencional de preparação para a entrada no 1º ciclo do Ensino Básico.

As instituições analisadas apresentaram uma rotina diária e outra semanal. A primeira, normalmente envolveu um tempo com todo o grupo para planeamento do trabalho e para a

exploração de canções e histórias. Existiram também momentos de actividades propostas pelo educador e outros da iniciativa das crianças.

A segunda, ou seja a rotina semanal, em todas as instituições procurou respeitar dias fixos para a prática de educação física, definidos em função da gestão do ginásio. Algumas actividades extracurriculares oferecidas pelas IPSS foram realizadas semanalmente como a natação, a expressão musical e o inglês.

A gestão do tempo não foi uma questão problemática para os encarregados de educação, que revelaram estar satisfeitos com os horários de funcionamento.

Em todas as instituições, o trabalho em grande e em pequeno grupo predominou, sendo menos representativa a modalidade de actividades em pares e individualmente. Esta situação esteve associada ao modelo de intervenção do educador, à rotina e ao tipo de actividades que se realizaram.

Existiu um determinado conjunto de situações educativas que foram desenvolvidas com todas as crianças em simultâneo, como as sessões de educação física, as conversas matinais ou no fim da tarde e as visitas de estudo. De acordo com os interesses das crianças ou o tipo de tarefas foram criadas oportunidades de trabalho em pequeno grupo, em pares ou individualmente.

Nas instituições da rede pública houve uma correspondência directa entre o trabalho em grande grupo e as iniciativas da responsabilidade do educador, conforme o disposto nas Escalas de Observação das Oportunidades Educativas (dimensões do grupo e da iniciativa).

Apenas a instituição 1 apresentou grupos de alunos formados de acordo com a faixa etária das crianças. As restantes apresentaram grupos etariamente heterogéneos, uma vez que possuíam apenas duas salas.

De acordo com os educadores, a organização do grupo procurou atender às características individuais, sexo e idade das crianças. A grande maioria achou benéfica a interacção entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento.

A presença de crianças com necessidades educativas especiais foi mais evidente nas instituições 1 e 3, embora as restantes tivessem casos a necessitar de um acompanhamento mais próximo. A existência no grupo destas crianças foi interpretada com normalidade, mas com alguma preocupação na instituição 1, onde a falta de tempo não permitiu desenvolver um trabalho individualizado e específico. Saliente-se que muitas vezes o educador utilizou as horas não lectivas para promover o desenvolvimento das crianças em questão.

Apenas a instituição 1 integrou uma acção de melhoria no âmbito da organização do grupo, que procurou corresponder aos interesses específicos das crianças através do desenvolvimento de projectos em pequeno grupo. A prática de trabalho anterior passava por um projecto único para todas as crianças.

No âmbito das relações interpessoais constatou-se que as interacções criança-criança se desenvolveram num clima amigável. Numa das salas da instituição 3, as crianças apresentaram dificuldades no cumprimento de regras sociais e de estar na sala.

Em todas as instituições as crianças identificaram facilmente os colegas preferidos, tendo a selecção excluído os que apresentavam dificuldade em cumprir as regras da sala.

O relacionamento das crianças com os adultos e vice-versa revelou-se afectuoso e alicerçado em laços de confiança mútua. Contudo, um dos educadores da instituição 3 chamou a atenção para o facto de algumas crianças terem receio de determinados auxiliares de acção educativa.

No contexto dos Jardins de Infância, o educador pareceu afirmar-se como o adulto mais significativo para as crianças.

A relação entre os adultos não mereceu grande aprofundamento por parte dos entrevistados, podendo no entanto deduzir-se não terem existido problemas graves.

A igualdade de oportunidades não se afigurou como uma situação questionável pelas pessoas e as diferenças étnicas, religiosas, linguísticas ou de aprendizagem mereceram o respeito e a aceitação por parte dos adultos e das crianças.

As crianças com necessidades educativas especiais foram reconhecidas pelo grupo como possuindo mais dificuldades, tendo recebido o apoio da grande maioria dos colegas.

No âmbito do processo auto-avaliativo, apenas a instituição 3, no ano lectivo 2005/06, seleccionou as relações interpessoais como área a ser introduzida nos Planos de Acções de Melhoria. A identificação desta necessidade resultou de um trabalho de selecção de prioridades de investimento realizado através do método *Q-sort* entre os educadores da instituição e o elemento de apoio. Posteriormente a equipa de auto-avaliação concluiu, junto dos encarregados de educação, que não existiam indícios de discriminação de crianças ou de famílias, pelo que esta questão foi retirada do Plano de Acções de Melhoria.

Em termos de síntese, verificou-se que a organização do ambiente educativo nas suas diversas vertentes revelou-se relativamente satisfatória, embora tenha sido alvo, nas instituições 1, 2 e 3, de inclusão nos Planos de Acções de Melhoria. Através do projecto de auto-avaliação efectuado, pode considerar-se que as instituições apresentaram um ambiente educativo propício à criação de condições adequadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Processo de ensino-aprendizagem e gestão curricular

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem e da gestão curricular nos Jardins de Infância, analisaram-se os modelos pedagógicos implementados, as práticas de observação, registo, planeamento e avaliação, as estratégias de ensino e de comportamentos de

sensibilidade, estimulação e autonomia e ainda os níveis de envolvimento das crianças e as oportunidades de aprendizagem.

A presença de um modelo pedagógico comum a todo o Jardim de Infância ocorreu apenas na instituição 4, em 2004/05, inspirado no Movimento da Escola Moderna. No ano seguinte, com a saída de um dos educadores, este deixou de ser referencial único para as duas salas.

Nas outras instituições cada educador revelou ter autonomia para escolher o modelo pedagógico a adoptar, sendo o Movimento da Escola Moderna e o Trabalho por Projecto os mais referenciados. Houve educadores que fizeram alusões ao modelo *High/Scope* e outros, pelo modo como explicitaram a sua intervenção educativa, denotaram trabalhar por temas ou pelo modelo humanista.

Grande parte dos educadores optou pelo eclectismo na sua intervenção educativa. A formação inicial, a experiência profissional e o recente contacto com o Movimento da Escola Moderna parecem ter influenciado esta posição.

O fraco domínio em termos conceptuais e práticos dos modelos parece gerar alguma insegurança e imaturidade na maioria dos educadores de infância, existindo dificuldades em seleccionar e aplicar de forma consistente um modelo pedagógico.

cada educador tem o “seu” modelo, embora possa muitas vezes não ter dele uma consciência muito clara (Lopes da Silva, 1989: 6).

- Existirão vantagens em existir a nível institucional um único modelo pedagógico?
- Os modelos devem estar afectos ao educador ou à instituição?
- No caso de os modelos estarem afectos à instituição, esta não seria uma oportunidade para promover o trabalho em equipa e a aprendizagem cooperada entre educadores, permitindo uma evolução mais rápida dos níveis de desempenho dos profissionais?

No que concerne às práticas de observação, registo, planeamento e avaliação constatou-se que os educadores observaram as crianças de forma naturalista e registaram apenas situações importantes, não possuindo grelhas de observação ou registos. Existiam contudo expostos planos de trabalho e registos do que se fez com as crianças.

Na instituição 4, o diário de turma e as actas realizadas em grupo foram exemplos de instrumentos que permitiram registar e, simultaneamente, avaliar.

Alguns educadores procuraram observar mensalmente a evolução de cada criança, com base na análise da concretização dos objectivos.

O processo de planificação foi sobretudo mental. Os educadores geriam a sua intervenção a partir de uma actividade pensada em termos *do que fazer* e de *como fazer*. As competências e os objectivos a desenvolver estiveram implícitos na planificação mental, mas não denotaram ser os focos centrais de estruturação do plano diário, ou seja, os educadores

parecem justificar *à posteriori* os motivos que os levaram a desenvolver determinada actividade.

Inicialmente os educadores pareceram preocupar-se mais com a gestão das actividades no âmbito da rotina diária do que com a estruturação de um trabalho dirigido para o desenvolvimento de competências específicas. Contudo, os projectos curriculares de sala afiguraram-se como os principais instrumentos de planificação estruturada, funcionando como referencial que suporta as intenções educativas do educador.

A flexibilidade dos planos foi comum a todas as instituições, podendo estes ser alterados de acordo com os interesses do grupo. As crianças, ao serem entrevistadas, confirmaram que as decisões, quanto às actividades a realizar, poderiam ser da iniciativa do educador ou delas próprias, sendo encaradas como tomadas de decisão conjuntas.

Os educadores apresentam periodicidades de planificação diárias, semanais, mensais e trimestrais. Este facto pode evidenciar ausência de dinâmicas consensuais e articuladas de gestão curricular.

A participação dos auxiliares de acção educativa não foi alvo de planificações por parte do educador.

Em três das quatro instituições, a avaliação das crianças foi efectuada devido à existência de imposições legais. Na instituição 4, esta foi encarada como fazendo parte do processo educativo, realizando-se semanalmente, tendo em conta um Plano de Actividades Semanal.

Um dos educadores da instituição 1 considerou a elaboração de *portfolios* das crianças um excelente recurso avaliativo, mas de difícil operacionalização dada a pouca disponibilidade temporal.

As instituições 1 e 3 foram as que assumiram ter de investir para melhorar as práticas de observação, registo, planeamento e avaliação, pelo que incluíram no Plano de Acções de Melhoria iniciativas neste âmbito. A falta de instrumentos facilitadores do registo e da avaliação das crianças foi a necessidade mais evidenciada em 2005/06.

Na instituição 1 foi efectuada uma consulta bibliográfica e adoptadas algumas iniciativas para facilitar o registo e a avaliação, enquanto na instituição 3 não foi desenvolvido nenhum trabalho específico, tendo ficado acordado que o acesso à informação seria feito através de um grupo de estudo.

- Não faria mais sentido cada instituição reflectir e definir os seus instrumentos de registo e avaliação?

Tendo como base um balanço da aplicação das orientações curriculares em Portugal continental, Lopes da Silva (2005) faz sentir a importância da avaliação para os educadores, questionando se este interesse *corresponde a um desejo de maior regulação e melhoria*, ou, pelo contrário, *remete para uma perspectiva normativa com potenciais consequências negativas no processo educativo*. Ainda, de acordo com esta autora, poderá pressupor-se

que alguns educadores desejem dispor de instrumentos de avaliação *prefabricados*, o que poderá pôr em risco o sentido e as implicações desta.

Relativamente às estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia, constatou-se que os educadores valorizam os interesses das crianças de forma articulada com o trabalho a desenvolver, procuram identificar as dificuldades e conhecimentos prévios dos alunos. Numa das instituições, a partilha de conhecimentos entre as crianças revelou-se útil para a realização de descobertas e de aprendizagens.

Do ponto de vista das crianças, as principais estratégias de ensino referenciadas foram o desenvolvimento de projectos, a gestão da rotina diária, o material pedagógico e as interacções adulto-grupo.

No Quadro 6.1, mostra-se a média de todas as observações efectuadas em 2004/05 e 2005/06 em cada instituição, nas sub-escalas de comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia, de acordo com a Escala de Observação dos Adultos.

Como se pode constatar, a sensibilidade, em todas as instituições, foi a subcategoria com maior número de observações nos níveis de empenhamento mais elevados, apresentando uma média aritmética de 3,86. Nos lugares seguintes surgem as subcategorias da autonomia (3,71) e da estimulação (3,70).

A sensibilidade, ao apresentar níveis de empenhamento mais elevados, poderá reflectir a facilidade de desempenho dos educadores no domínio das relações interpessoais e os resultados de satisfação dos encarregados de educação com a qualidade das relações da instituição com as famílias.

A estimulação que os adultos foram capazes de proporcionar ao longo do desenvolvimento do trabalho articula-se com a sua capacidade de organizar e gerir o ambiente educativo, o processo de ensino-aprendizagem e a gestão curricular.

A estimulação não depende apenas das capacidades comunicativas ou empáticas dos adultos, implicando competências de observação, registo, planeamento e avaliação. Ao ser planeada tem de manter alguma flexibilidade, para que se possa reajustar à imprevisibilidade das crianças.

Os educadores manifestaram algumas dificuldades de avaliação e de planeamento, sendo o empenhamento, decorrente da aplicação da sub-escala estimulação, inferior aos apresentados nas sub-escalas da sensibilidade e a da autonomia.

Em todas as instituições estudadas, o nível de autonomia oferecido às crianças evoluiu positivamente entre 2004/05 e 2005/06.

A autonomia tem de ser devidamente interpretada, não podendo confundir-se com liberdade total de iniciativa. Esta deverá ser entendida como a oportunidade dada às crianças para tomarem decisões e intervirem de acordo com as suas iniciativas. Estas são entendidas como

sujeitos activos das aprendizagens, opinando, experimentando e tirando conclusões indutoras de novas aprendizagens.

No que concerne à iniciativa das actividades desenvolvidas pelas crianças, constatou-se, através da aplicação da Escala de Observação de Oportunidades Educativas, que predominaram as observações onde os alunos realizaram as actividades propostas, sem que lhes fosse dada oportunidade de escolha. Embora em menor número, verificou-se também casos onde houve total liberdade das crianças decidirem o que pretendiam fazer.

A possibilidade da criança escolher a actividade a realizar, considerando um número limitado de hipóteses de trabalho, ocorreu apenas esporadicamente.

Sensibilidade- Adultos	Observação	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
	1 ^a	4,10	3,60	4,00	4,00
	2 ^a	4,00	3,50	4,00	4,10
	3 ^a	4,00	3,70	3,70	3,60
	4 ^a	3,80	3,80	3,80	4,00
	Média	3,98	3,65	3,88	3,93
Estimulação - Adultos	Observação	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
	1 ^a	3,90	3,40	3,60	3,80
	2 ^a	3,80	3,40	3,70	3,90
	3 ^a	3,90	3,70	3,50	3,30
	4 ^a	3,60	3,70	3,90	4,10
	Média	3,80	3,55	3,68	3,78
Autonomia - Adultos	Observação	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
	1 ^a	3,90	3,30	3,70	4,00
	2 ^a	4,00	3,20	3,70	4,10
	3 ^a	3,70	3,50	3,50	3,40
	4 ^a	3,80	3,90	3,90	3,80
	Média	3,85	3,48	3,70	3,83

Quadro 6.1 - Média de resultados obtidos nas Escalas de Observação dos Adultos (sub-escalas de sensibilidade, estimulação e autonomia).

A grande maioria das situações educativas desenvolveu-se mediante proposta do educador, enquadrando-se nestes casos as situações de conversa em grande grupo que, fazendo parte da rotina diária, foram orientadas pelo educador de infância.

- O que leva os educadores a demonstrarem maior segurança nas situações em que são eles próprios a propor os trabalhos?

De acordo com as entrevistas, estes agentes educativos consideram que, quando deixam as crianças menos orientadas ou com actividades livres, se gera mais confusão, dado que alguns alunos não estão preparados para a autonomia. Assim se compreende que os níveis de autonomia possam estar associados à gestão da iniciativa das actividades (Anexos 22 - OP3 e 23 - A3).

- Como se poderá romper com este ciclo, ou seja, como envolver as crianças sem lhes começar a garantir maiores níveis de autonomia, sabendo-se que esta poderá facilitar o envolvimento?

A instituição 4 foi a única que não incluiu no seu Plano de Acções de Melhoria medidas no âmbito das estratégias de ensino e dos comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia. Foi igualmente a única que manifestou uma ligeira descida dos níveis de empenhamento do adulto de 2004/2005 para 2005/2006. Este facto pode ou não estar associado à ausência destes aspectos no plano de melhoria ou à presença de estagiários nas duas salas no segundo ano.

No que concerne ao nível de envolvimento das crianças e oportunidades de aprendizagem, verifica-se a predominância dos níveis 3 e 4 das escalas de observação utilizadas no projecto EEL, em todas as instituições estudadas, sendo mais frequente o nível 4 nas instituições 1 e 4 (Quadro 6.2).

Envolvimento - Crianças	Observação	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
	1ª	3,80	3,10	3,50	3,40
	2ª	3,70	3,20	3,50	3,70
	3º	3,50	3,40	3,30	3,50
	4º	3,50	3,60	3,50	3,70
	Média	3,63	3,33	3,45	3,58

Quadro 6.2 - Média dos resultados obtidos na Escala de Observação do Envolvimento das Crianças

Ao cruzar-se estes resultados com os da Escala de Observação do Empenhamento dos Adultos, pode constatar-se que existe alguma correspondência entre os dados, como se pode constatar no gráfico apresentado na Figura 6.1.

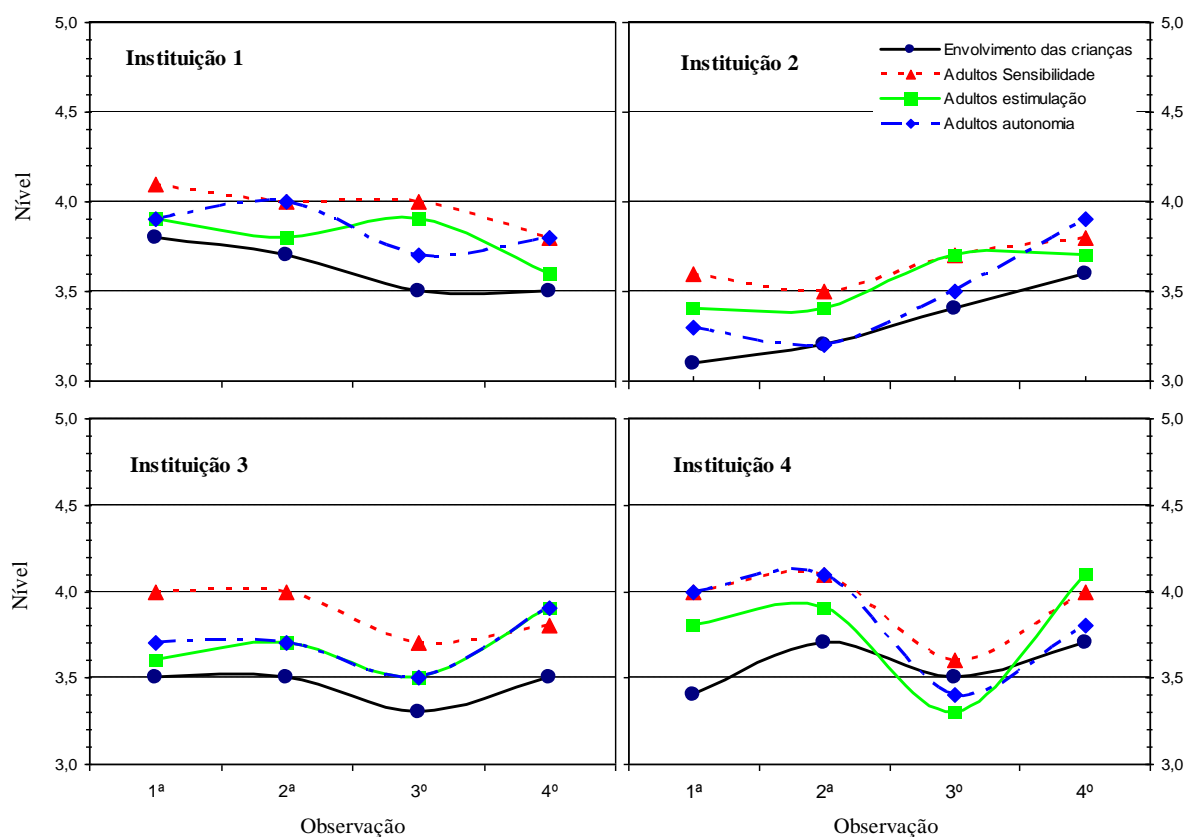


Figura 6.1 - Evolução do envolvimento das crianças e do empenhamento dos adultos no que concerne à sensibilidade, estimulação e autonomia. 1ª Observação – Outubro, Novembro e Dezembro de 2004; 2ª Observação – Abril, Maio e Junho de 2005, 3ª Observação – Outubro, Novembro e Dezembro de 2005; 4ª Observação – Abril, Maio e Junho de 2006.

Em todas as instituições os educadores de infância consideraram que foram criadas condições para a aprendizagem da vida democrática, procurando-se de forma dialogante resolver conflitos e encontrar soluções para os problemas. Estes profissionais defenderam ainda a ideia de que as situações educativas oferecidas tiveram por base os conhecimentos prévios das crianças e que, na elaboração de projectos, normas e regras, houve a preocupação de envolver as crianças. A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas situações educativas também foi unanimemente referida como sendo uma prática comum.

As opiniões dos encarregados de educação apontam para a existência de intenções deliberadas de desenvolvimento das crianças nos Jardins de Infância.

Em todas as instituições estudadas as oportunidades educativas mais exploradas centraram-se na área das expressões, nomeadamente na abordagem à linguagem oral e escrita, na expressão plástica e na expressão dramática.

As expressões dramática e plástica e a abordagem à escrita foram as situações educativas mais valorizadas pelas crianças nas entrevistas. Esta preferência é coerente com as oportunidades educativas mais observadas através das escalas.

A expressão dramática, embora não tenha sido muitas vezes abordada de forma planeada e organizada, foi com frequência alvo de exploração individual, em pares e em pequeno grupo, em situações de iniciativa livre das crianças na área do faz-de-conta.

O domínio da matemática demonstrou ao longo deste estudo ter uma tendência evolutiva crescente, vincada embora com valores reduzidos em relação à linguagem oral e escrita.

As expressões motora e musical foram as menos observadas em todas as instituições. A primeira apresentou grandes oscilações ao longo dos registos, provavelmente devido a actividades de motricidade grossa (educação física) regulares.

A expressão musical foi muitas vezes utilizada como parte da rotina diária, como elo de ligação entre actividades ou como momento de exploração conjunta de canções. Na instituição 1 esta foi explorada mais intencionalmente por um especialista.

No que concerne às oportunidades educativas as concepções dos educadores de infância não coincidem com a prática verificada, ou seja, há um desfasamento entre o que estes profissionais pensam realizar e o que na realidade oferecem às crianças.

Nalgumas instituições verificaram-se discrepâncias entre situações que os educadores consideraram mais exploradas e os resultados das observações efectuadas, através da escala de Observação das Oportunidades Educativas. A instituição 1 foi o contexto educativo onde essa discrepância mais se fez notar, tendo os educadores de infância considerado o Conhecimento do Mundo a área de conteúdo mais explorada, enquanto a linguagem oral e a abordagem à escrita foram as mais observadas.

A área da Formação Pessoal e Social foi pouco abordada, embora alguns educadores a tenham apontado como privilegiada. Esta não se tornou significativa dado que não foi alvo de um trabalho intencionalmente planeado.

Enquanto área transversal, os educadores recorreram sempre que possível a situações imprevistas para evidenciar questões no âmbito da formação pessoal e social. Os conflitos entre crianças, a definição de regras para a sala ou para saídas ao exterior, bem como a avaliação de comportamentos das crianças foram, entre outras, situações geradoras de um trabalho formativo ao nível pessoal e social das crianças.

Os educadores consideraram que a equidade e a articulação das diferentes áreas de conteúdo foi uma preocupação constante, embora se tenha constatado a predominância de algumas.

A categoria dos níveis de envolvimento e oportunidades educativas foi apenas seleccionada para integrar o Plano de Acções de Melhoria, no ano lectivo de 2005/06, nas instituições 2 e 3.

O menor número de observações ao nível da área do conhecimento do mundo, da matemática, da música, da expressão motora e da formação pessoal e social poderá estar associado ao percurso formativo do próprio educador, que na maioria dos casos tem uma formação académica predominante na área das humanidades.

A expressão musical e a expressão motora também apresentaram um escasso número de observações. Este facto deve-se provavelmente a formações de base menos profundas nestas áreas de especialidade.

Neste contexto, será de se exigir a todos os docentes, desde o pré-escolar ao 1º ciclo do Ensino Básico, uma formação abrangente e articulada com o perfil de competências que se espera do aluno enquanto futuro cidadão?

Em função da investigação desenvolvida, podemos considerar que nas duas grandes dimensões estudadas, os temas menos desenvolvidos nas instituições foram a visão e a pressão interna para a melhoria (a dimensão da organização e gestão da instituição) e o processo de ensino-aprendizagem e a gestão curricular (a dimensão da intervenção educativa na sala). Estes aspectos não foram, contudo, seleccionados para integrar os planos de acções de melhoria das instituições, excepto o processo de ensino/aprendizagem ao nível das práticas de observação, registo, planeamento e avaliação em duas das instituições estudadas.

A ausência de uma visão definida através de um projecto educativo adequado e alicerçado numa liderança forte, condiciona a implementação de processos de monitorização e avaliação das instituições e, conseqüentemente, a intervenção orientada para a melhoria, quer ao nível geral quer ao nível da sala de aula.

As lacunas dos Jardins de Infância assentam particularmente na falta de documentos de suporte, quer para a organização e gestão da instituição (projecto educativo), quer para a intervenção educativa na sala (práticas de observação, registo, planeamento e avaliação). Neste contexto, pode considerar-se que os educadores reconhecem a necessidade de sistematizar comportamentos decisivos para a estruturação do processo de ensino e aprendizagem.

As dificuldades de formulação e registo do projecto e da intervenção com as crianças poderão estar associadas a diversos factores como:

- (i) O carácter eminentemente prático da profissão de educador *versus* a dificuldade de conceptualização das práticas através da elaboração de projectos e registos escritos;
- (ii) O não reconhecimento da utilidade dos planos de estruturação e avaliação do trabalho *versus* a sobrevalorização de uma perspectiva flexível de intervenção e gestão curricular;
- (iii) A escassez de hábitos de trabalho em equipa, capazes de promover a aprendizagem cooperativa *versus* o trabalho isolado e rotineiro sem recurso a avaliações auto-reguladoras.

De acordo com Lopes da Silva (1995: 320), a produção teórica de alguns projectos assume a forma de *modelo conceptual*, o qual integra contribuições diversas e não parte de um modelo teórico bem definido.

Na presente investigação, procurou-se produzir um modelo conceptual orientador do processo de auto-avaliação e de melhoria das instituições educativas de educação pré-escolar, aplicável à realidade portuguesa e, em especial, ao sistema educativo da Região Autónoma dos Açores. Teve-se por base a análise do quadro teórico e os dados discutidos a partir da organização e gestão da instituição e ainda da intervenção educativa na sala.

De acordo com Lopes da Silva (1995: 231), existem *dois níveis de elaboração de modelos: os que se situam a um nível mais descritivo, que se chamam “modelos reais” e os que correspondem a formas de representação mais geral e descontextualizada, que se designam por “modelos formais”*. *Tratando-se, nos dois casos, de modelos conceptuais transferíveis, ou seja, aplicáveis à análise de outros casos ou situações, a sua distinção decorre do nível de abstracção.*

Esta investigação não teve como intenção a produção de um modelo *formal*. No entanto, através de processos indutivos e dedutivos próprios da investigação-acção, construí-se um modelo conceptual próximo do *real*, que procurou integrar de forma sistémica várias dimensões e níveis de análise, associados a factores que se consideram determinantes para a qualidade educativa das instituições de educação pré-escolar.

Tendo por base alguns dos conceitos apresentados na revisão bibliográfica, o projecto de auto-avaliação implementado e o conhecimento do contexto educativo português, em especial da educação pré-escolar, concebeu-se um quadro conceptual que, de forma inter-relacionada, apresenta os principais factores determinantes da qualidade da educação pré-escolar (Figura 6.2).

O conceito de qualidade caracteriza-se por ser dinâmico e subjectivo, estando em permanente construção. Contudo, é possível identificar-se um conjunto de dimensões ou factores que, no contexto português actual, podem condicionar a qualidade nas instituições de educação pré-escolar, como sejam: (i) as concepções, valores e crenças; (ii) as políticas educativas; (iii) a organização e gestão da instituição; e (iv) a intervenção educativa na sala.

Estas dimensões inter-relacionam-se, integrando os temas e categorias:

Concepções, valores e crenças

- (a) Finalidades educativas (desenvolvimento pessoal e social da criança, inserção social e respeito pela diferença e pluralidade de culturas, igualdade de oportunidades);
- (b) Concepções sobre a infância (criança como reprodutor de conhecimento, criança como ser inocente, criança como ser com capacidades inatas de desenvolvimento, criança como ser carente de cuidados, criança co-construtora de conhecimento);

- (c) Concepções sobre ensino/aprendizagem (racionalista, positivista, construtivista, ecléctica).

Políticas educativas

- (a) Normativos legais (legislação sobre a lei de base do sistema educativo, a lei-quadro da educação pré-escolar, a autonomia das escolas, o estatuto da carreira docente e o perfil de desempenho profissional);
- (b) Política de formação (formação inicial e contínua);
- (c) Pressão externa para a melhoria (avaliação de desempenho, avaliação externa).

Organização e gestão da instituição

- (a) Visão (projecto educativo, liderança);
- (b) Espaço institucional (espaços exteriores, interiores e equipamentos);
- (c) Recursos humanos (formação e desenvolvimento profissional);
- (d) Interações (trabalho em equipa, relação instituição-família, relação instituição - 1º ciclo do Ensino Básico, relação instituição-comunidade);
- (e) Pressão interna para a melhoria (avaliação e monitorização).

Intervenção educativa na sala

- (a) Organização e gestão do ambiente educativo (gestão do espaço e materiais, gestão do tempo e do grupo, relações interpessoais);
- (b) Processo de ensino/aprendizagem e gestão curricular (modelos pedagógicos, práticas de observação, registo, planeamento e avaliação, estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia, níveis de envolvimento das crianças e oportunidades de aprendizagem nas áreas de formação pessoal e social, expressões e conhecimento do mundo).

A qualidade da educação pré-escolar, ao ser influenciada por estes factores, torna-se difícil de avaliar. Contudo, as dimensões da organização e gestão da instituição e a intervenção na sala de aula afiguram-se susceptíveis de análise através de mecanismos de auto-avaliação.

Embora fosse importante abordar de uma forma abrangente as quatro dimensões de qualidade, por razões que se prendem com a delimitação da problemática do estudo e do tempo disponível para a sua concretização, optou-se por explorar a organização e a gestão da instituição e a intervenção na sala de aula.

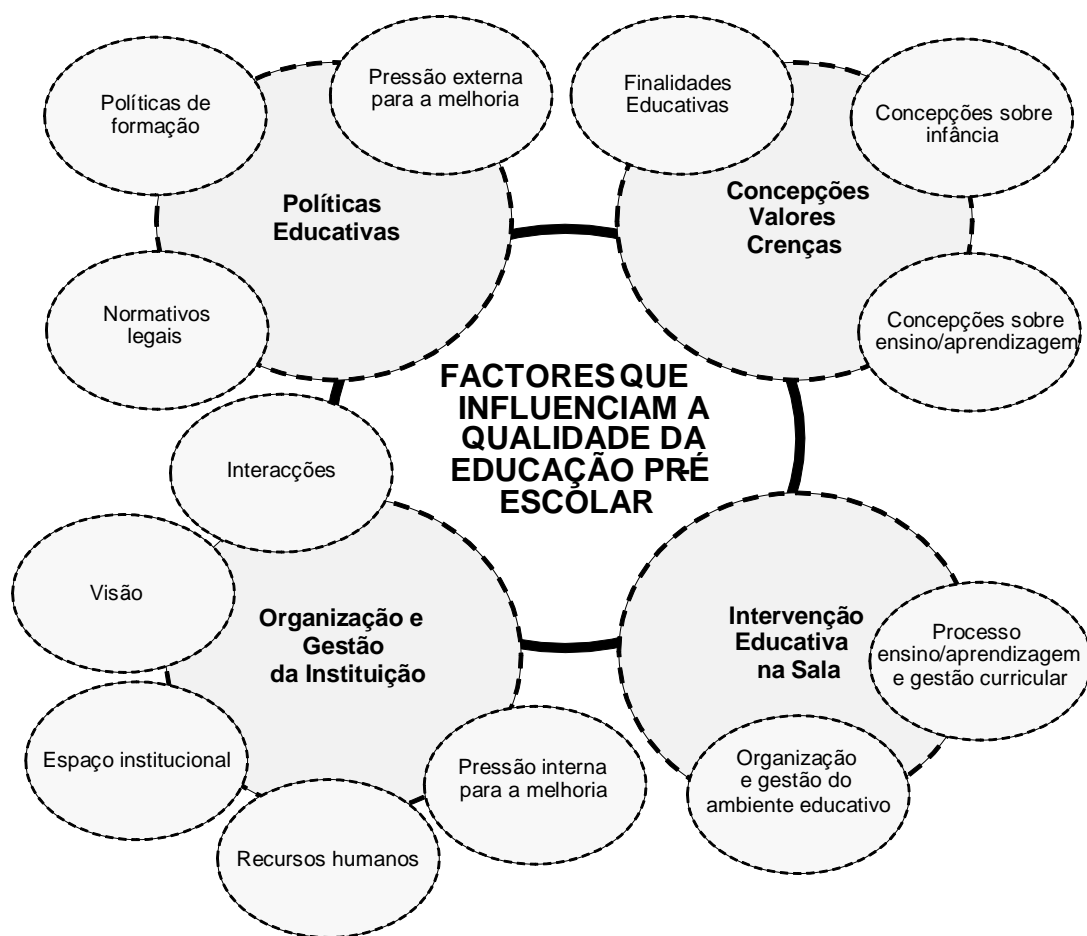


Figura 6.2 - Inter-relação dos principais factores que influenciam a qualidade da educação pré-escolar

3. Plano de Acções de Melhoria

Os Planos de Melhorias elaborados por cada uma das instituições geraram um fenómeno de *locus control* (Rotter, 1954), ou seja, as pessoas responsáveis pela construção do Plano de Melhorias, apesar de terem tido acesso a todos os dados resultantes do processo auto-avaliativo desenvolvido, fixaram-se em necessidades que não interferiam directamente com o desempenho pedagógico. Assim, os focos de melhoria a introduzir no Plano relacionaram-se em 2004/05 com a dimensão da organização e gestão da instituição, especificamente com: (i) o espaço exterior, interior e equipamentos; (ii) a formação profissional; (iii) a relação com o 1º Ciclo do Ensino Básico; (iv) o trabalho em equipa; e (v) a relação instituição-famílias.

No Plano de 2004/05 os focos de investimento incidiram sobretudo na organização e gestão da instituição e, no ano seguinte, na intervenção na sala de aula (Quadros 6.3 e 6.4).

Identificação das categorias contempladas no Plano de Acções de Melhoria de cada instituição nos anos lectivos 2004/05 e 2005/06

Dimensão - Organização e gestão da instituição									
Instituição	Liderança	Projecto educativo	Espaço ext., int. e equip.	Formação e desenv. prof.	Trabalho em equipa	Relação inst.- família	Relação inst.- 1º ciclo EB	Relação inst.- comunidade	Avaliação e monitorização
Instituição 1			2004/05	2004/05	2004/05	2005/06	2004/05		
Instituição 2			2004/05	2004/05	2004/05	2004/05	2004/05		
Instituição 3			2004/05	2004/05	2004/05	2005/06	2004/05		
Instituição 4			2004/05	2004/05		2005/06			

Quadro 6.3 - Identificação das categorias contempladas no Plano de Acções de Melhoria, na dimensão organização e gestão da instituição

Tendo em vista uma gestão democrática da instituição, o Plano de Acções de Melhoria procurou envolver os principais intervenientes no processo educativo, integrando dois representantes dos encarregados de educação de cada sala, um representante dos auxiliares de acção educativa, os educadores de infância e o elemento de apoio ao Projecto.

A participação dos representantes dos encarregados de educação foi importante para a problematização de algumas questões relacionadas com o funcionamento da instituição, não implicando contudo o questionamento de processos de natureza pedagógica. Este aspecto poderá atribuir-se ao facto dos pais desconhecerem a dinâmica gerada no interior das salas, sendo por isso difícil emitirem opiniões.

Identificação das categorias contempladas no Plano de Acções de Melhoria de cada instituição nos anos lectivos 2004/05 e 2005/06

Dimensão - Intervenção educativa na sala								
Instituição	Espaço e materiais	Tempo	Grupo	Relações interpessoais	Modelo pedagógico	Práticas de obs., registo e avaliação	Est. ensino e sens., est. e aut.	Níveis de envol. e oport. de aprend.
Instituição 1	2004/05		2005/06		2004/05	2005/06	2005/06	
Instituição 2	2004/05	2005/06			2005/06			2005/06
Instituição 3				2005/06		2005/06	2005/06	2005/06
Instituição 4								

Quadro 6.4 - Identificação das categorias contempladas no Plano de Acções de Melhoria, na dimensão intervenção educativa na sala

Neste estudo, à semelhança do ocorrido no trabalho levado a efeito por Homem (2000: 81), verificou-se que nas instituições de educação pré-escolar não existe o hábito de, em parceria os agentes educativos, negociarem por meio do debate as linhas orientadoras da instituição,

não sendo prática corrente a discussão em torno das crenças, dos valores, dos meios e dos fins essenciais à formulação da missão da instituição educativa.

Refira-se que o escasso envolvimento do pessoal auxiliar e encarregados de educação na construção do projecto educativo poderá dever-se ao facto de esta ter sido a primeira participação destes elementos em iniciativas de reflexão e avaliação, uma vez que a pressão interna para a melhoria só recentemente passou a assumir algum significado nestes contextos.

Tal como refere Homem (2000: 79), a maioria dos contactos que se estabelecem entre pessoal e encarregados de educação centra-se em torno de aspectos relacionados com o bem-estar, sobretudo físico dos filhos ou em questões pontuais e pouco relevantes associadas ao funcionamento da instituição.

Os encarregados de educação têm mais facilidade em se pronunciar sobre a segurança, a higiene, a alimentação, os recreios, os espaços exteriores e os equipamentos, enquanto os auxiliares de acção educativa e os educadores de infância poderão tentar evitar expor-se nas áreas de formação em que se consideram menos à vontade, preferindo reforçar as sugestões de melhoria apontadas pelos pais.

Durante o ano lectivo de 2004/05, o elemento de apoio procurou ganhar a confiança dos agentes educativos, não interferindo na elaboração do Plano de Acções de Melhoria. Não obstante ter sido sempre garantida a postura de apoio, entendeu-se que uma possível condução das decisões relativamente aos aspectos a melhorar poderia pôr em causa os princípios do processo auto-avaliativo, perdendo-se a desejável apropriação do Projecto de Auto-avaliação pelos sujeitos envolvidos.

No ano lectivo de 2005/06, a postura do elemento de apoio alterou-se, uma vez que o nível de compromisso e de confiança se revelou assegurado. Neste contexto, para além da participação nas decisões tomadas em equipa, realizaram-se reuniões de trabalho com os educadores de infância, tendo-se reflectido aspectos relacionados com a intervenção educativa na sala. A metodologia seguida para conduzir esta reflexão centrou-se no método *Q-Sort*.

As prioridades de melhoria foram reflectidas em conjunto, tendo-se gerado consensos. Neste contexto os focos de incidência das melhorias a desenvolver nas instituições 1, 2 e 3, em 2005/06, centraram-se nos seguintes aspectos: (i) práticas de observação, registo, planificação e avaliação; (ii) estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação, autonomia; e (iii) níveis de envolvimento das crianças e oportunidades educativas.

Pode-se naturalmente pôr em causa o papel desempenhado pelo elemento de apoio, ou seja, será que este deveria ter orientado as instituições para uma análise crítica descentralizada, capaz de captar todas as vertentes da organização mesmo as mais subtis?

Se, por um lado, esta posição possibilitaria um rápido progresso da instituição para a melhoria, por outro, teria sido mais difícil determinar as dificuldades dos elementos das equipas de auto-avaliação em identificar as necessidades de investimento. Os encarregados de educação, embora interessados em participar e dar contributos para o processo auto-avaliativo, mostraram-se pouco à vontade a analisar as questões de ordem pedagógica.

Este descompromisso das famílias em relação à escola gera naturalmente uma forte centralização das políticas educativas nas organizações escolares.

Apesar do actual quadro legislativo criar condições para uma maior participação das famílias e da comunidade educativa na vida escolar, é difícil modificar este cenário. A aposta deve centrar-se no reconhecimento mútuo dos benefícios dessa interacção para todos os agentes educativos, com especial destaque para os alunos, e numa predisposição da escola para se assumir como uma *organização aprendente*.

4. Avaliação do Impacto do Projecto de Auto-avaliação

Os agentes educativos aceitaram de forma voluntária participar no Projecto de Auto-avaliação e Melhoria. Este facto gerou expectativas elevadas sobretudo nos educadores de infância e encarregados de educação, que viram com agrado a possibilidade de melhorar.

De acordo com os dados, no final de 2004/05, todos os sujeitos inquiridos consideraram que o projecto tinha sido relevante, na medida em que deu a oportunidade a todos de opinarem e avaliarem o Jardim de Infância, no sentido de um melhoramento institucional contínuo.

Na opinião da maioria dos inquiridos, os contributos do Projecto de Auto-avaliação para as instituições foram relevantes, mais especificamente na melhoria do desempenho dos auxiliares de acção educativa nos recreios e na relação escola-famílias.

Apesar da grande maioria dos inquiridos ter identificado contributos positivos, alguns acharam que estes não existiram. Esta posição resultou aparentemente de situações em que as melhorias alcançadas não coincidiram com as melhorias inicialmente perspectivadas. A postura destes inquiridos foi, contudo, de optimismo em relação ao futuro do projecto, defendendo que as melhorias são morosas: *primeiro lançaram-se as bases, depois há que dar tempo ao tempo*.

No âmbito da intervenção educativa dos educadores de infância, os contributos incidiram sobretudo na criação de mais apetências para a reflexão e mudança de atitudes e práticas. Especificando podemos considerar que, a mudança de atitudes incidiu mais na valorização das iniciativas das crianças e a mudança de práticas centrou-se num acompanhamento mais próximo dos alunos, assente numa observação mais cuidada - *começamos a observar melhor as crianças e a analisarmo-nos enquanto educadoras* (Anexo 25 - I-6).

No final do primeiro ano de implementação do Projecto de Auto-avaliação e do Plano de Acções de Melhoria, os inquiridos defenderam a continuidade do Projecto, alegando mais-valias para as crianças (*este ano saiu a minha filha, mas para o ano tem o irmão e há*

sempre outras crianças) e a importância da avaliação para a melhoria da instituição (*deveria haver avaliação todos os anos, porque há sempre coisas que podem melhorar*).

Saliente-se que, quando inquiridos os encarregados de educação e os educadores de infância sugeriram, desde o final do primeiro ano do projecto, continuar o investimento na melhoria dos recreios, quer em termos de espaço e equipamentos quer em termos de dinâmica de funcionamento. A tónica das melhorias em aspectos externos parece ter funcionado como defesa ou como factor de desresponsabilização não intencional dos intervenientes no processo educativo, como comprova a expressão: *a reforma que está a ser implementada neste Jardim de Infância é a nível exterior e envolve meios morosos, que nos ultrapassam a todos, o que levará mais tempo a ser concluída* (Instituição 4 - Anexo 25 - I-7).

No ano lectivo de 2005/06, foi dada continuidade ao Projecto de Auto-avaliação e prosseguiu-se com o Plano de Melhorias, investindo-se nas acções ainda não resolvidas e introduzindo-se novas iniciativas.

No final do segundo ano do estudo, foi necessário colocar novamente questões sobre o impacto do Projecto para se compreender as perspectivas dos encarregados de educação e dos educadores de infância sobre o mesmo.

Assim, a grande maioria dos encarregados de educação inquiridos concordou com a existência de alterações na qualidade do Jardim de Infância decorrentes do Projecto de Auto-avaliação e Melhoria. Estas alterações foram concordantes com os contributos do Projecto apontados no ano lectivo anterior, ou seja, com o desempenho dos auxiliares, a dinâmica do recreio e a relação escola-famílias.

As mudanças na intervenção educativa dos educadores de infância apresentaram contornos incertos na perspectiva dos encarregados de educação, uma vez que foi introduzida uma variável decorrente de alterações de pessoal de um ano para o outro.

Alguns encarregados de educação notaram mudanças na intervenção educativa, as quais se traduziram numa melhor preparação das crianças para a transição do Jardim de Infância para o 1º ciclo do Ensino Básico. Esta observação poderá realçar a ideia comum de que os pais valorizam a escolarização das crianças desde a educação pré-escolar.

A relação das crianças com os adultos também foi outro dos aspectos apontado como estável, apesar de terem ocorrido, em algumas salas, alterações no corpo docente. Note-se que, quando as mudanças de educadoras coincidem com o arranque do ano lectivo, estas são melhor aceites quer por pais quer por crianças.

Quando no decurso do ano lectivo se verificam substituições temporárias de educadores, os encarregados de educação recebem que as descontinuidades do trabalho afectem o desenvolvimento e a avaliação das crianças (Instituição 3 - Anexo 29 - IIIe II2).

Na perspectiva dos encarregados de educação, o Plano de Acções de Melhoria teve um efeito positivo nos Jardins de Infância, embora alguns dos aspectos reivindicados não tenham sido resolvidos.

Na perspectiva dos encarregados de educação, as limitações à mudança e melhoria centram-se nos agentes educativos, sendo *a postura e a mentalidade* destes, bem como a *falta de empenho* alguns dos principais obstáculos a vencer (Anexo 29 - II4). A instituição 2 foi excepção neste contexto, tendo associado as limitações apenas a factores externos (escassez de recursos financeiros). Esta posição poderá ser reflexo do esforço da direcção em corresponder aos resultados da avaliação do Jardim de Infância e em avançar com melhorias efectivas.

Nas instituições 1, 3 e 4 os focos de intervenção e de mudança que os encarregados de educação perspectivaram centraram-se em aspectos de organização e gestão da instituição. As melhorias relacionadas com a intervenção educativa na sala, mais especificamente com a gestão do tempo e a organização de visitas de estudo, foram apenas abordadas nas IPSS. Este facto reforça a ideia de que os encarregados de educação têm dificuldades em avaliar e sugerir melhorias de âmbito pedagógico.

Ao analisar-se a avaliação que os educadores de infância fizeram do Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância, com base nas expectativas e resultados alcançados, conclui-se que estes consideraram que o projecto foi válido, sobretudo pelos contributos que deu ao nível da intervenção educativa. De acordo com estes agentes, os maiores benefícios verificaram-se nos seguintes níveis:

- (i) Reflexão em torno da intervenção educativa, sobretudo em termos de autonomia, sensibilidade e estimulação;
- (ii) Reconhecimento das áreas de conteúdo mais e menos exploradas com as crianças e, por conseguinte, na busca de um maior equilíbrio das oportunidades educativas oferecidas às crianças;
- (iii) Aquisição de competências de observação da criança, mesmo em situações de jogo ou brincadeira livre;
- (iv) Valorização da observação e dos registos como meios de apoio à intervenção educativa e avaliação das crianças;
- (v) Valorização das situações educativas iniciadas pelas crianças e na procura de um maior equilíbrio entre as actividades propostas pelo educador e as propostas pelas crianças;
- (vi) Descoberta de relações de comunicação, com as crianças, mais reflexivas e estimulantes, evitando posturas controladoras e repressivas;
- (vii) Reconhecimento da importância da avaliação e do envolvimento dos actores educativos no processo avaliativo;
- (viii) Promoção de um clima de *maior abertura* entre pessoal docente e não docente.

Quanto à identificação de mudanças a nível institucional, os educadores referiram que o Projecto de Auto-avaliação e de Melhoria contribuiu para:

- (a) Remodelar espaços físicos interiores e exteriores;
- (b) Equipar as salas com material informático;
- (c) Criar actividades extra curriculares;
- (d) Motivar os órgãos de gestão para a introdução de melhorias;
- (e) Introduzir novos tempos na rotina (e.g. expressão motora e recreio);
- (f) Motivar os auxiliares de acção educativa;
- (g) Sensibilizar os encarregados de educação para as questões do Jardim de Infância.

Ao avaliarem o Plano de Acções de Melhoria, os educadores de infância fixaram-se sobretudo na consecução de objectivos e não propriamente na análise da gestão dos processos de melhoria. Este facto leva a pressupor alguma desvinculação destes profissionais relativamente às responsabilidades pelos êxitos e fracassos deste Projecto.

A apropriação do Projecto pelos educadores de infância foi um aspecto que se supõe não ter sido amplamente conseguido. Na opinião de um deles, este projecto foi formativo uma vez que se *percebeu como é que se desenvolve este trabalho e houve transparência*, havendo contudo *necessidade de mais algum treino caso fosse para implementar a auto-avaliação com este modelo* (Anexo 29 - III-8).

Nas instituições 2 e 4 sugeriu-se a continuidade do projecto, enquanto na instituição 3 julgou-se que para isso suceder seria importante contar-se com um elemento de apoio, tendo este que ser, segundo um dos educadores, um elemento externo à instituição e possuir conhecimentos pedagógicos:

(...) ser uma pessoa que não trabalhe aqui tem a vantagem de se distanciar. Sugiro que houvesse realmente um apoio, mas de uma pessoa que estivesse por dentro da parte pedagógica (Anexo 29 - II3-8).

As expectativas que os educadores tinham em relação ao Projecto de Auto-avaliação e Melhoria foram, na sua maioria, optimistas, tendo-se afigurado como um *desafio*, como referiu um destes agentes: *eu gosto de desafios, por isso aceitei participar. Os desafios ajudam-nos a evoluir* (Anexo 29 - II4-5). Alguns educadores não tiveram, contudo, no início expectativas elevadas, tal como se comprova pelo comentário: *apesar de ter havido várias explicações, a gente nunca ficou com uma ideia muito clara do que é que se ia passar ao longo destes dois anos* (Anexo 29 - II2-5).

Saliente-se que para alguns educadores as expectativas estiveram apenas associadas a mudanças externas, como se depreende da expressão: [havia expectativas de], *ampliação das salas, ter uma nova funcionária, coisas muito importantes que a gente se calhar pensava: “era isso que mudava tudo!”* (Anexo 29 - II1-5). Este depoimento está em concordância com os aspectos que foram seleccionados para integrar o Plano de Acções de

Melhoria, os quais, em grande parte, apontaram para melhorias nos espaços, ou seja, em aspectos externos à acção directa do educador.

Será que as expectativas pouco elevadas em relação à melhoria condicionaram a elaboração do Plano de Acções no sentido deste não reflectir as reais necessidades da instituição?

Os principais factores que podem condicionar ou limitar a mudança, apontados pelos educadores de infância foram os seguintes: (a) a acomodação das pessoas; (b) a proximidade da idade da aposentação; (c) a fraca motivação individual para a mudança; (d) as exigências burocráticas da escola; (e) a falta de envolvimento do pessoal auxiliar nas questões educativas; (f) a ausência de trabalho em equipa; (g) a falta de trabalho colaborativo entre educadores e encarregados de educação; e (h) a instabilidade da vida profissional e pessoal.

No final do Projecto de Auto-avaliação, a concepção dos educadores de infância sobre o conceito de avaliação associa-se à reflexão, observação, registo e evolução, implicando identificação de pontos fortes e fracos bem como consensos que justifiquem as tomadas de decisão. Um dos educadores sintetiza as principais ideias subjacentes a este conceito ao referir que *avaliar é observar e registar aquilo que se sabe e depois, a partir daí, a gente criar e evoluir* (Anexo 29 - II4-9).

Depois de dois anos de investimento na melhoria, os educadores de infância consideraram que os principais focos de mudança a ponderar no futuro nesta instituição são os seguintes: (a) formação e integração dos encarregados de educação na vida da instituição educativa; (b) esforço de melhoramento dos recreios; (c) formação do pessoal auxiliar de acordo com as necessidades específicas de cada instituição; (d) reforço do trabalho em equipa; e (e) sensibilização por parte dos órgãos de gestão para a dinâmica de trabalho das instituições educativas.

De acordo com estas considerações, verifica-se que estes profissionais tendem a procurar as necessidades de melhoria em questões afastadas do educador ou que exijam a intervenção de terceiros e não apenas dos próprios profissionais.

CONCLUSÕES

Conclusões

Num estudo qualitativo com as características metodológicas deste, as conclusões têm um carácter específico, não podendo ser generalizáveis a outros contextos. Contudo, não deixam de ser relevantes, na medida em que ajudam a compreender a realidade e a construir saberes aplicáveis a casos análogos.

Parafraseando Lopes da Silva (1995: 222), uma descrição minuciosa do contexto, enquadrada pela análise e interpretação da situação, pode conduzir a conclusões passíveis de serem transferidas para situações similares. Esta mesma autora (1995: 226), citando Stake (1985), refere ainda que *do ponto de vista epistemológico, no estudo de caso, o investigador procura fornecer uma informação que permite ao leitor fazer a sua própria análise, em vez de lhe apresentar conclusões generalizáveis.*

Com este estudo procurou-se incrementar a reflexão e a análise crítica sobre a auto-avaliação nos Jardins de Infância, contribuindo para a exploração de uma temática pouco abordada neste nível de ensino.

A questão principal deste trabalho centrou-se na compreensão dos contributos da auto-avaliação para a melhoria de instituições de educação pré-escolar, procurando-se para tal: (i) identificar as diferenças existentes entre as concepções dos educadores de infância sobre a sua intervenção educativa e as práticas de ensino-aprendizagem avaliadas; (ii) conhecer as perspectivas da comunidade educativa sobre as principais necessidades de melhoria; (iii) identificar os factores que influenciam, positiva ou negativamente, a mudança e a melhoria das instituições de educação pré-escolar; e (iv) compreender as potencialidades e limitações do Projecto de Auto-avaliação implementado nas instituições educativas.

Relativamente à primeira questão, ou seja, à comparação entre as concepções dos educadores de infância sobre a sua intervenção educativa e as práticas de ensino-aprendizagem avaliadas, pode-se concluir que, no âmbito das oportunidades educativas oferecidas às crianças, os educadores manifestam discrepâncias entre o discurso e a prática desenvolvida.

A partir da triangulação da informação veiculada pelas entrevistas aos educadores de infância com a escala de oportunidades educativas e com a observação directa, depreendeu-se que as áreas de conteúdo mais observadas foram a linguagem oral, a abordagem à escrita e a expressão plástica, logo seguidas da expressão dramática e da matemática. Contudo, quando interrogados sobre as suas práticas, estes agentes educativos defenderam, na maioria dos casos, serem as áreas da formação pessoal e social e do conhecimento do mundo as mais valorizadas e exploradas.

Os educadores de infância parecem possuir um bom domínio dos aspectos relacionados com a organização e a gestão do ambiente educativo, na medida em que as informações foram, na maioria das situações, coincidentes, independentemente do tipo de instrumentos de recolha de dados aplicados.

Quanto à segunda questão, ou seja, às perspectivas da comunidade educativa sobre as principais necessidades de melhoria, conclui-se existir algum consenso relativamente às áreas de investimento.

Os educadores e os encarregados de educação fixaram-se, sobretudo, no primeiro ano deste estudo, em acções de melhoria associadas a questões de organização e gestão da instituição, mais do que em aspectos da intervenção educativa na sala. Assim, a maioria das acções que integraram os planos de melhoria incidiram sobre: o espaço exterior, interior e equipamentos; a formação e desenvolvimento profissional (sobretudo do pessoal não docente); o trabalho em equipa; a relação instituição-famílias; e a relação instituição-1º ciclo do ensino básico.

As questões da intervenção educativa na sala emergiram sobretudo no segundo ano da implementação do Plano de Acções de Melhoria, centrando-se: nas práticas de observação, registo, planeamento e avaliação; nas estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia; no envolvimento das crianças em actividades e oportunidades educativas; nos modelos pedagógicos; nas relações interpessoais; na gestão do tempo, grupo, espaço e materiais.

A terceira questão objectivou-se para a identificação dos factores que podem influenciar a mudança e a melhoria das instituições de educação pré-escolar estudadas.

No âmbito da organização e gestão, as principais fragilidades detectadas incidiram em domínios considerados fundamentais, como a visão, as interacções e a pressão interna para a melhoria.

A visão, ao reflectir a missão e os valores da instituição, é decisiva para a orientação da organização educativa, concretizando-se sobretudo na presença de uma liderança forte e na construção de um projecto educativo capaz de traçar o planeamento estratégico ao nível das dimensões da organização e gestão da instituição e, ainda, ao nível da intervenção na sala.

As interacções no que concerne ao trabalho em equipa entre educadores de infância e entre estes e outros profissionais de educação, bem como as relações com a família e a comunidade são aspectos que mereceram algum esforço e iniciativa dos educadores de infância e órgãos de gestão das instituições, tendo em vista uma aprendizagem cooperada em prol do acto educativo.

A pressão interna para a melhoria, traduzida na avaliação e na implementação de práticas de monitorização da instituição, poderá afigurar-se crucial para o arranque das acções de melhoria e para o fornecimento de linhas de intervenção por parte de todos os agentes educativos, em especial para a clarificação da visão e missão da organização educativa.

No âmbito da intervenção na sala, as fragilidades detectadas centraram-se no processo de ensino-aprendizagem e gestão curricular. Embora esta dimensão envolva vários aspectos, foram os modelos pedagógicos e as práticas de observação, registo, planeamento e avaliação os que demonstraram ter menos consistência.

A condução do trabalho em sintonia com um modelo pedagógico estruturado poderá ajudar a garantir maior intencionalidade educativa. As práticas regulares de observação, registo, planeamento e avaliação são também essenciais para um trabalho fundamentado e articulado com as necessidades das crianças.

Os factores que no presente estudo se associaram a práticas mais estáveis e desenvolvidas foram o espaço institucional (espaços exteriores, interiores e equipamentos), os recursos humanos (formação e desenvolvimento profissional), a organização e gestão do ambiente educativo (espaço, materiais, tempo, grupo, relações interpessoais) e o processo de ensino-aprendizagem nas vertentes de estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia. Acrescente-se ainda o envolvimento das crianças e as oportunidades educativas garantidas aos alunos.

A quarta e última questão deste estudo, ou seja, a compreensão das potencialidades e limitações do Projecto de Auto-avaliação e Melhoria desenvolvido, permite concluir que, embora dois anos sejam insuficientes para se evidenciar grandes mudanças e melhorias, de um modo geral, o trabalho teve um impacto positivo, mais notório nos educadores de infância do que nas organizações educativas.

As potencialidades da auto-avaliação para os educadores associaram-se a uma maior reflexão sobre o seu desempenho, ou seja, permitiram identificar as áreas de conteúdo mais exploradas e aquelas onde investem menos, conseguindo-se ainda um maior conhecimento da sua postura interventora junto das crianças em termos de comportamentos de sensibilidade, de estimulação e de autonomia prestadas.

As competências de observação, registo, planeamento e avaliação foram reconhecidas como essenciais para uma acção educativa mais intencional.

De um modo geral os educadores puderam conhecer-se melhor e aprenderam a observar as crianças noutra sentida, ou seja, passaram a valorizar as situações de livre iniciativa das crianças como potenciais momentos de envolvimento e de aprendizagem.

Relativamente às potencialidades do Projecto para a instituição em geral, considera-se que se gerou uma maior abertura à participação dos auxiliares de acção educativa e dos encarregados de educação. Os órgãos de gestão das instituições privadas de solidariedade social também ficaram, segundo os educadores de infância, mais sensibilizados para o investimento na instituição de acordo com as necessidades de intervenção identificadas nos Planos de Melhoria.

Quanto às limitações do Projecto de Auto-avaliação e Melhoria, pode constatar-se que dois anos foram manifestamente insuficientes para se observarem mudanças profundas a nível institucional. Pode ainda depreender-se que os instrumentos de recolha de dados, mais propriamente os questionários construídos, necessitam de uma revisão no sentido da sua simplificação, tendo por base o tratamento dos dados e as categorias de análise encontradas para a organização da informação. Outro aspecto importante a salientar é a pertinência de

um elemento externo de apoio, se por um lado pode ser considerado uma mais-valia para a dinamização do trabalho avaliativo, por outro lado implica um recurso humano que nem sempre as instituições podem dispor. Embora o Projecto tenha previsto que as observações ficassem sob a responsabilidade de elementos da equipa de auto-avaliação, na prática tal não se concretizou, notando-se que a complexidade do processo avaliativo requer um apoio mais especializado.

O presente estudo permitiu concluir que a auto-avaliação das instituições de educação pré-escolar contribui favoravelmente para a criação de uma cultura reflexiva e para um melhor auto-conhecimento do desempenho dos educadores, criando um maior envolvimento dos principais actores educativos na organização e gestão da instituição e na intervenção educativa.

Salienta-se, no entanto, que o processo de auto-avaliação da instituição, para ser regulador da qualidade educativa e conduzir a melhorias efectivas, necessita de se assumir como contínuo e sistemático, tendo que ser apropriado por todos os actores educativos e em especial pelas equipas de auto-avaliação. Neste estudo, o elemento de apoio, enquanto agente externo facilitador do processo avaliativo, revelou-se essencial para a concretização da avaliação. Verificou-se ainda que este elemento necessita de ganhar a confiança dos educadores de infância, contudo, tem que assumir um papel interventor e provocador de mudanças, sobretudo no âmbito da intervenção educativa na sala, dado que os educadores de infância nem sempre são capazes de se distanciarem com um olhar crítico e reconhecerem as necessidades de investimento resultantes da avaliação.

As implicações educativas deste estudo podem sugerir novas pistas de investigação a desenvolver no futuro. Torna-se urgente criar, a nível avaliativo, um quadro operativo ajustado às características deste sector de ensino, dado que se acredita nas potencialidades avaliativas como factor de mudança e de melhoria educacional. Neste contexto, importa desenvolver um modelo avaliativo adequado às necessidades dos diversos intervenientes no processo educativo.

Para um processo auto-avaliativo que vise a melhoria efectiva e global do ensino pré-escolar, considera-se igualmente importante equacionar a temática da *qualidade educativa* das instituições de educação de infância com a avaliação institucional, perspectivando-se as principais dimensões que devem nortear a qualidade neste contexto educativo. Assim, seria de aprofundar, para além das dimensões da organização e gestão da instituição e da intervenção na sala, a dimensão das políticas educativas e a dimensão das concepções, valores e crenças associados à educação de infância.

Estas foram apenas algumas sugestões de investigação que se espera poderem ser exploradas em estudos futuros, pois entende-se que a existência de instituições educativas de qualidade, ao ser benéfica para as crianças, contribui para o desenvolvimento da comunidade.

SÍNTESIS EN ESPAÑOL

Síntesis en español

Introducción

La escuela infantil es un espacio educativo con dinámicas funcionales propias, fundamentadas en un clima relacional específico y en una intención pedagógica orientada hacia la promoción del desarrollo de los niños y la satisfacción de las familias.

La educación preescolar, en cuanto primera etapa de la educación básica, persigue la formación y el desarrollo equilibrado de los niños, induciendo el gusto por la escuela y el deseo de aprender. En Portugal, al igual que en otros países, se apostó por este nivel de enseñanza como estrategia política de combate al fracaso escolar, lo que hizo aumentar la oferta educativa, la preparación de orientaciones curriculares y la investigación.

La inversión en el área de la educación y la creciente autonomía otorgada a las escuelas, condujeron a la reformulación y a la implementación de políticas de evaluación del sistema educativo portugués, dando origen a la Ley nº 31/2002, del 20 de diciembre, que aprobó el sistema de evaluación de la enseñanza no superior. Las políticas educativas adoptadas permitieron a cada centro escolar adoptar la estructura de autoevaluación más acorde a su realidad. La evaluación externa, recientemente implementada, incidió en las organizaciones escolares con experiencias evaluativas consistentes, capaces de responder a los ítems exigidos.

En la Región Autónoma de las Azores, esta ley fue adaptada a la realidad insular, mediante el Decreto Legislativo Regional Nº 29/2005/A, del 6 de diciembre. En una primera fase, aún en curso, se procuró consolidar la autoevaluación en todos los centros escolares, creándose al efecto el Proyecto QUALIS - *Qualidade e Sucesso Educativo*, para más tarde se proceder a la evaluación externa.

El modelo de autoevaluación es una adaptación del Marco Común de Evaluación - *Common Assessment Framework (CAF)* –, sugerido por los organismos representativos docentes.

Para la implementación de este proceso se impartió formación a los equipos de autoevaluación, contándose para ello con el apoyo directo de un equipo de consultores. Al final del primer año, todos los centros escolares públicos desarrollaron la autoevaluación y presentaron el correspondiente Plan de Acciones de Mejora.

En las escuelas infantiles de la red pública de educación preescolar, el impacto del proceso de autoevaluación es aún poco notorio, debido al escaso tiempo de participación para explorar potencialidades. La creación de dinámicas generadoras de cambios y mejoras considerables está condicionada por la lentitud de la apropiación del proceso autoevaluativo por la comunidad educativa.

El proceso de autoevaluación de las instituciones infantiles de la red de instituciones particulares de solidaridad social (IPSS) se inició un año después del lanzamiento del proyecto en la red pública (2007). Dadas las características de estas organizaciones educativas, el modelo evaluativo fue adaptado y simplificado.

La evaluación de los centros de educación preescolar adquiere un papel fundamental, pues induce a la creación de una cultura de evaluación y de mejora, facilitando la caracterización de la realidad educativa y permitiendo el desarrollo de mecanismos de intervención que sustenten el sistema educativo y promuevan mejoras efectivas.

Al inicio de este estudio, las preocupaciones con la evaluación de los centros educativos eran reducidas o inexistentes entre la mayoría de los agentes educativos. No obstante esta indiferencia, hemos encontrado un conjunto de razones de orden personal y práctica que justifican la realización del mismo.

Los motivos personales para la elección de este tema están relacionados con condicionantes formativas y profesionales: formación académica inicial en educación infantil, experiencia de trabajo como maestra en educación infantil en la red pública y funciones de orientación de la intervención educativa de los alumnos de la licenciatura en Educación Infantil, en la Universidad de las Azores. El desempeño de estas funciones condujo al reconocimiento de la necesidad de reivindicar prácticas evaluativas para las escuelas infantiles, confiando en que ésta podría ser una manera de asegurar mejores condiciones educativas, al replantear el quehacer diario de las escuelas infantiles, y crear medios para planificar el cambio y la mejora de los centros de educación preescolar.

Las razones de índole práctica se vinculan al interés por explorar cuestiones con implicaciones directas en el contexto educativo que puedan resultar útiles para los distintos participantes en el proceso educativo.

El presente trabajo tiene como finalidad comprender el papel de la autoevaluación como vía para la mejora de las instituciones de educación preescolar. La respuesta a esta cuestión se centra en un conjunto de objetivos que persiguen conocer la forma como los maestros conciben e implementan su intervención educativa, comprender las perspectivas de la comunidad educativa sobre las principales necesidades de la mejora, analizar el modo como los actores educativos identifican las principales necesidades de mejora, identificar los factores que influyen en el cambio y la mejora en las escuelas infantiles de la red pública y en las instituciones particulares de solidaridad social (IPSS), comprender la importancia del proyecto de autoevaluación en el proceso de mejora de los centros educativos y analizar sus potencialidades y limitaciones.

Este estudio se ha desarrollado a partir de la perspectiva metodológica cualitativa, del tipo investigación-acción y en cuatro contextos educativos distintos, simultáneamente, siendo un estudio de caso múltiple.

Se seleccionaron cuatro centros de educación infantil y participaron nueve clases con niños entre los tres y los seis años de edad. En cada centro se creó un equipo de autoevaluación y mejora, que contó con la colaboración del elemento de apoyo que a la vez era el responsable de esta investigación.

A partir de algunos de los supuestos defendidos en el proyecto *Effective Early Learning* implementamos un trabajo de autoevaluación integrado por diversos agentes educativos: maestro en educación infantil, niños, auxiliares de acción educativa, padres y tutores, profesores del primer ciclo de enseñanza básica, técnicos de educación especial y un elemento de apoyo.

Terminada la autoevaluación, cada centro elaboró un plan de acciones de mejora, y se esforzó por concretar las acciones indicadas.

Este proceso transcurrió en forma cíclica durante dos cursos escolares. Al final de cada curso se realizó una evaluación del impacto del trabajo llevado a cabo.

Tratándose de una investigación-acción intentamos que la construcción de saberes resultara de la dialéctica creada alrededor de las prácticas del proyecto y del marco teórico que sirvió de base al estudio. En este sentido, la investigación estuvo orientada hacia la apertura al cambio y la introducción de reajustes al proyecto inicial. Esta flexibilidad no impidió que la tesis se organizara según la forma clásica de presentación.

En el primer capítulo intentamos clarificar los principales conceptos de evaluación educacional y los paradigmas cualitativos y cuantitativos asociados a este concepto. Abordamos asimismo las modalidades y los referenciales de evaluación, sumativa, formativa y negociada, así como los referenciales criteriosales e ipsativos que ésta puede asumir.

En el ámbito de la evaluación de los centros educativos indicamos las finalidades, dimensiones y los agentes de evaluación de los centros. Otros temas tratados son el proceso de autoevaluación y los conceptos de organización de los centros escolares.

En este capítulo también identificamos los posibles participantes en el proceso evaluativo y algunas de las principales técnicas e instrumentos utilizados.

En el segundo capítulo se exploran algunas perspectivas asociadas a los conceptos de mejora, mejora eficaz, eficacia, eficiencia y calidad, recogiendo algunos de los indicadores y factores inherentes a estas nociones.

En el tercer capítulo profundizamos en la problemática de la evaluación institucional aplicada a la educación preescolar, abordando algunas de las perspectivas sobre la infancia y el papel de los centros de educación preescolar.

Referimos asimismo los principales modelos curriculares de educación preescolar en Portugal y exponemos una breve caracterización de la educación de infancia en el contexto educativo portugués y en la Región Autónoma de las Azores. Otro de los temas abordados

en este capítulo es la importancia de las orientaciones curriculares en la educación preescolar en Portugal.

Por último, se hace un análisis al Proyecto *Effective Early Learning*, enmarcándolo conceptualmente, especificando sus objetivos y analizando su implementación e impacto.

En el cuarto capítulo se define la metodología seguida en este trabajo, procurándose justificar la opción por el estudio cualitativo centrado en la investigación-acción del tipo cooperativo. Se exponen asimismo las fases del proyecto implementado, los criterios de elección y la caracterización de los centros educativos objeto de este estudio, mencionando el modo como los datos fueron recogidos y tratados.

En el quinto capítulo presentamos los datos resultantes de toda la acción desarrollada y en el sexto procedemos al análisis y discusión de los resultados alcanzados.

En el final hacemos una reflexión sobre los resultados, presentamos las conclusiones y proponemos algunas líneas de intervención de cara al futuro.

En este trabajo nos proponemos contribuir para la implementación de procesos autoevaluativos en los centros de educación preescolar y, por ende, facilitar la toma de decisiones que conduzcan a la mejora global de dichos centros.

1. Objetivos de la investigación

Este trabajo se propone como objetivo mejorar la calidad educativa de los centros de educación preescolar. Para ello, procedimos a la implementación de un proyecto de autoevaluación que contó con la participación activa de los maestros en educación infantil, auxiliares de acción educativa, padres y tutores, profesores de primer ciclo de enseñanza básica y técnicos de educación especial, planteando en simultáneo la formación de los participantes en el proyecto.

A partir de este marco referencial, intentamos conocer las aportaciones de la autoevaluación a la mejora de los centros de educación preescolar.

Para ello, intentamos dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo conciben e implementan la intervención educativa los maestros?
- ¿Cuáles son las perspectivas de la comunidad educativa sobre las necesidades de mejora?
- ¿Qué factores influyen en el cambio y en la mejora de las escuelas infantiles de la red pública y en las instituciones particulares de solidaridad social (IPSS)?
- ¿Cuáles son las potencialidades y las limitaciones del proyecto de autoevaluación desarrollado?

2. Diseño Metodológico

El enfoque metodológico que ha orientado este estudio es cualitativo, y la investigación-acción de tipo cooperativo fue la opción considerada más adecuada para comprender en qué medida el proceso autoevaluativo podría contribuir a la mejora de los centros educativos. En los cuatro centros educativos estudiados se procedió a un análisis profundo y global, orientado a partir de la misma perspectiva y sujeto a un enfoque metodológico común, por lo que podrá considerarse que éste implicó un estudio de caso, más específicamente un caso múltiple holístico.

Con vistas a mejorar la fundamentación del diseño metodológico adoptado, se exponen algunos conceptos y características del enfoque cualitativo, y las razones de la integración de este diseño metodológico en el presente estudio.

De acuerdo con Sandín (2003: 123), la investigación cualitativa *es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.*

Bogdan e Biklen (1994: 63-73), al tratar de distinguir el enfoque cuantitativo del cualitativo, señalan que el primero se caracteriza por probar teorías, encontrar hechos y establecer relaciones entre variables, sirviéndose de la descripción estadística y de la predicción. Según estos autores, dicha investigación se procesa de forma deductiva, su muestreo es amplio y su selección es aleatoria, pudiendo utilizar grupos de control y tener en cuenta variables extrínsecas. Señalan asimismo que en este proceso el análisis de los datos no es continuo, y únicamente se efectúa después de recabados todos los elementos. El plan de investigación es

estructurado, predeterminado y orientado al test de posibilidades y la búsqueda de soluciones.

En el método cualitativo el investigador se convierte en el instrumento principal de la investigación y tiene la preocupación de recabar los datos en el escenario natural, utilizando técnicas como la observación, la entrevista, el estudio de documentos y la observación participante. La descripción funciona como un método para recabar elementos lo más cercanos posible a la realidad. El proceso ejerce, pues, un papel relevante, y el objeto de análisis son el modo y las circunstancias de formación de las definiciones. Se trata de un enfoque inductivo, donde las abstracciones o las conclusiones se construyen a medida que se tratan los datos.

Según Bogdan y Biklen (1994), ambos métodos cuantitativos y cualitativos tienen un carácter científico válido. El saber científico depende de la utilización de un espíritu abierto con respeto al método y a las pruebas.

Aunque en la investigación cualitativa el interés de los investigadores no está centrado en la generalización, ésta se asocia al concepto de garantía, ya que existe una correspondencia entre los datos registrados y lo que de hecho ocurre en el escenario estudiado, pudiendo establecerse algunas relaciones con puntos comunes de escenarios semejantes.

A partir de las aportaciones de Bogdan y Biklen (1994: 63-73), exponemos, sintéticamente, un conjunto de características que ayudan a aclarar el método cualitativo seguido.

(a) En la investigación cualitativa la fuente directa de los datos es el ambiente natural, y el investigador es el instrumento principal. En este sentido, los datos se recogen en el escenario y se completan mediante la información obtenida por contacto directo.

Durante el desarrollo de este trabajo el contacto directo con la comunidad educativa de cada centro y con los miembros del equipo de autoevaluación contribuyeron, de forma significativa, a la comprensión de la realidad y al sentido del discurso de los entrevistados. El análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje partió de la observación *in situ* de las dinámicas de participación de los niños y del empeño de los adultos, así como de la observación de las oportunidades educativas ofrecidas a los niños en cada clase del centro infantil.

(b) La investigación cualitativa tiene un carácter descriptivo

Esta característica implica que se respeten los datos y se valore toda la riqueza intrínseca que encierran, ayudando las palabras a la comprensión del pensamiento y de las experiencias de las personas. El investigador ha de utilizar prácticas rigurosas de registro y transcripción de los datos.

En este trabajo el discurso de los entrevistados fue grabado y transcrito en su totalidad, intentando que no se perdiera la espontaneidad del diálogo, ya que se consideró como fundamental para la comprensión de la dimensión práctica y también de la dimensión conceptual y procesual del trabajo desarrollado.

(c) Los investigadores cualitativos se interesan más por el proceso que por los resultados o productos.

La naturaleza de la pregunta inicial en una investigación cualitativa implica conocer el significado que cada uno atribuye a las preguntas para poder saber cómo se desarrollan los conceptos.

En este trabajo la preocupación por conocer el proceso autoevaluativo y las mejoras alcanzadas en cada centro se antepuso a la preocupación por la presentación de resultados. Intentamos conocer la forma cómo cada uno interpreta y estructura la evaluación y la mejora, a partir de sus construcciones mentales y de sus experiencias, considerando que para llegar a la implementación de prácticas autoevaluativas, primero hay que intentar comprender *el modo como se forman las definiciones (...)* (Bogdan y Biklen, 1994: 50).

(d) Los investigadores cualitativos tienden a analizar los datos inductivamente.

De acuerdo con Fonseca (2003: 74), *el análisis de los datos en la investigación cualitativa no es una etapa final, sino un proceso que va desarrollándose a la par de la recogida de datos y que orienta nuevas estrategias de la misma, sugiere y llama la atención hacia nuevas cuestiones y hacia nuevas vías de análisis.*

El proceso de aproximación gradual al objeto de estudio y de construcción progresiva del conocimiento permite que se avance y retroceda en la formulación de un marco que resulta del análisis interrelacionado de todas las informaciones.

El investigador, aunque tiene cuestiones por donde empezar el estudio y procura alguna sustentación teórica sobre el objeto del análisis, no puede partir del supuesto de que *sabe lo suficiente para reconocer las cuestiones importantes antes de realizar la investigación* (Bogdan y Biklen, 1994: 50).

La manera como durante el primer año de este estudio, se dió la oportunidad a cada equipo de autoevaluación para construir y orientar su plan de acciones de mejora, demuestra la apertura que cada equipo tuvo para participar en un proceso inductivo de construcción del conocimiento y del cambio. Únicamente en el segundo año de esta investigación, durante el proceso de categorización de los datos, se dieron pistas para el análisis y reflexión, asumiendo el investigador un rol determinante en la gestión de procesos reflexivos, en la toma de decisiones y en la producción de consensos a partir de la jerarquización de necesidades y/o intereses derivados de los resultados alcanzados en el proceso evaluativo del centro.

(e) El significado tiene una importancia vital en el método cualitativo.

En el método cualitativo los investigadores son sensibles a la dinámica más profunda de las situaciones, y tienen así algunas garantías de que están percibiendo el verdadero significado de la problemática en cuestión.

A lo largo de este trabajo procuramos entender las distintas perspectivas de la comunidad educativa sobre los puntos fuertes y las necesidades de mejora de cada centro. Sobre este contexto, Bogdan y Biklen (1994: 51) refieren que, *al percibir las perspectivas de los*

participantes, la investigación cualitativa aclara la dinámica interna de las situaciones, la cual, frecuentemente, resulta imprevisible para el observador exterior.

En este trabajo intentamos, mediante un enfoque cualitativo, alcanzar la objetividad de la información en el significado intersubjetivo y no en la cuantificación, verificación y contrastación numéricas. Al igual que en la propuesta de Pérez (2002: 103-104), procuramos contemplar la realidad de *una forma holística, total, divergente y global, de forma orientada no hacia la búsqueda de la homogeneidad, sino de la diferencia, pretendiéndose no la generalización, sino las posibilidades de trabajo.*

El tipo de cuestiones objeto de la investigación, asentadas en procesos de mejora y cambios educativos, y la multiplicidad de técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados, condujeron a que la investigación-acción se considerara el método más adecuado para el desarrollo del presente estudio.

Este método, inicialmente fundamentado en cuatro fases – planificar, actuar, observar y reflexionar – (Lewin, 1946), fue evolucionando, y actualmente puede caracterizarse por los siguientes aspectos (Castro Sánchez, 2002: 108):

(i) La investigación ha de surgir de problemas que emerjan de la práctica educativa y sobre los cuales se reflexione, quebrando la dicotomía separatista teoría/práctica.

(ii) La investigación se concibe a partir de una perspectiva alternativa a la concepción positivista, defendiéndose la unión investigador/investigado. El investigador realiza su trabajo de forma sistemática mediante un método flexible, ecológico y orientado hacia valores.

(iii) La investigación-acción implica una perspectiva democrática y comunitaria de investigar, y no se realiza de forma individual. Se juzga fundamental la toma de decisiones conjunta y, por consiguiente, la creación de comunidades autocríticas que apunten hacia la transformación del entorno social.

A partir de lo expuesto por Bartolomé (1994) y Pérez Serrano (1990), Sandín (2003: 164) considera que la investigación-acción:

- Implica la transformación y la mejora de una realidad educativa y/o social;
- Parte de problemas prácticos;
- Implica la participación de los individuos;
- Implica una reflexión sistemática de la acción;
- Integra el conocimiento y la acción;
- Está realizada por los mismos individuos que participan en la práctica que se investiga;
- Valoriza el elemento “formación” como esencial;
- proyecta un proceso caracterizado como una espiral de cambio.

El presente estudio se enmarca en la investigación-acción colaborativa, cuyo elemento fundamental está en la colaboración y en el trabajo conjunto entre investigadores y maestros, sin excluir, por supuesto, ningún otro miembro de la comunidad educativa.

De acuerdo con Sandín (2003: 173), los elementos básicos que caracterizan un proceso de investigación cooperativa son los siguientes:

- a) La existencia de un equipo integrado, como mínimo, por un profesor, un investigador y un experto en desarrollo;
- b) Las problemáticas objeto de la investigación son definidas por profesores e investigadores;
- c) Las decisiones relativas a cuestiones de investigación, recogida de datos e instrumentos resultan de un esfuerzo cooperativo;
- d) El equipo trabaja en simultáneo en la investigación y en el desarrollo relacionados con la producción de conocimiento y su utilización;
- e) Los profesores desarrollan competencias, capacidades y conocimientos, mientras los investigadores se reeducan mediante la utilización de metodologías naturalistas y estudios de campo;
- f) El proceso está reconocido y se utiliza como una estrategia de intervención para el desarrollo profesional;
- g) Los resultados se utilizan para la resolución de problemas prácticos;
- h) Los profesores e investigadores son coautores de los informes de investigación.

Este estudio cumple los supuestos antes indicados, puesto que el investigador, junto con los participantes en el proceso educativo, procura evaluar el centro para más tarde encontrar estrategias de desarrollo que garanticen una mejor calidad educativa.

En esta investigación, se pretende que los participantes en este estudio puedan, mediante un aprendizaje cooperado, adquirir conocimientos, competencias y actitudes que valoricen su vida profesional y puedan venir a constituirse formadores de otras personas que en el futuro quieran implementar un proyecto de autoevaluación y mejora de los centros en los que trabajan.

Tal como se ha mencionado con anterioridad, consideramos que este trabajo, además de estar orientado hacia los principios de la investigación-acción, tiene características que lo asocian a un estudio de caso múltiple, visto que la investigación se ha desarrollado simultáneamente en varios escenarios.

De acuerdo con Marcelo (1991: 14-15), los estudios de caso se caracterizan por estar fundamentados en las nociones siguientes:

- a) *Totalidad* – los estudios de caso son totalidades holísticas, que deben reflejar todos los elementos que conforman la realidad del caso en una unidad;
- b) *Particularidad* – los estudios de caso abordan las situaciones de tal manera que éstas reflejan la peculiaridad, la idiosincrasia y el detalle (...), ofreciendo, así, una imagen vivida y única de la situación;
- c) *Realidad* – los estudios de caso informan y participan del tipo de problemas, paradojas, conflictos, situaciones y hechos que lo conforman;
- d) *Participación* – en los estudios de caso participan tanto el investigador como los protagonistas del estudio;
- e) *Negociación* – en el transcurso de la investigación se negocia desde el uso de la información recabada hasta los roles que cada uno ejercerá durante el estudio, pasando por la negociación de perspectivas y significados entre los participantes;

- f) *Confidencialidad* – falta una referencia a la confidencialidad, visto que el estudio de caso involucra a organizaciones, situaciones o personas de la vida real y los estudios pueden afectar sus vidas, la investigación ha de hacerse sin perjudicar a los participantes;
- g) *Accesibilidad* – la información que resulta del estudio ha de resultar accesible a audiencias no especializadas.

Estas características pueden aplicarse al presente estudio puesto que para cada una de ellas puede encontrarse una o más situaciones correspondientes.

La *totalidad holística* se refleja en el interés por implementar un proceso evaluativo con capacidades integradoras y abarcables, capaz de analizar el centro como un todo, y que cubra sus aspectos contextuales, procesuales y de resultados.

La búsqueda, en cada centro y en cada clase, de especificidades que permitan conocer e identificar la cultura propia de cada contexto educativo demuestra con claridad que este trabajo tiene características de *particularidad*.

La *realidad*, en cuanto característica, puede ser comprobada por los resultados de la autoevaluación realizada, por la identificación de aspectos positivos y negativos en cada uno de los centros estudiados y por el reconocimiento de áreas con carencias.

El investigador (el elemento de apoyo) y el equipo de autoevaluación tuvieron una *participación* activa en el proceso.

La *negociación* fue una constante en este proyecto y la elaboración de los planes de acciones de mejora de cada centro lo atestiguan.

La *confidencialidad* estuvo asegurada desde el inicio del estudio, habiéndose sustituido en el texto el verdadero nombre de los participantes – adultos y niños – y de los centros.

La *accesibilidad* ha sido un aspecto presente en todo el trabajo, puesto que los resultados principales de cada evaluación y el plan de acciones de mejora se expusieron oralmente y/o por escrito a los actores educativos. Cabe resaltar que la divulgación del proyecto se hizo en reuniones generales de padres y tutores y mediante un folleto informativo.

Por todo esto, este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo y en el enfoque metodológico propio de la investigación-acción y del estudio de caso múltiple.

2.1 Selección y caracterización de los centros educativos

El Proyecto de autoevaluación y mejora del centro infantil integró nueve clases de centros de educación infantil, distribuidas por cuatro centros de educación preescolar situados en la Región Autónoma de las Azores. Dos de estos centros pertenecientes a la red pública y otros dos a instituciones particulares de solidaridad social (IPSS).

Dos de los centros están ubicados en el medio urbano, en la ciudad de Angra do Heroísmo, uno en un barrio desfavorecido y el otro en una zona del centro. Los otros dos centros se encuentran en el medio rural, uno en una zona donde la actividad agrícola es predominante y el otro donde la pesca es significativa.

Los centros escolares se eligieron a partir de los criterios siguientes:

- (a) Integrar organizaciones educativas de carácter público o particular.

(b) Garantizar la presencia de diferentes medios socioculturales;

(c) Asegurar la existencia de dos o más clases infantiles por escuela.

Participaron centros educativos de las redes pública y particular con el objetivo de permitir un análisis comparativo del proceso autoevaluativo y de sus potencialidades y límites en los correspondientes contextos educativos.

La presencia de medios socioculturales diferentes se impuso como condición necesaria para validar los instrumentos de recogida de información en el transcurso del proceso de autoevaluación, y para comprender el nivel de participación de los padres y tutores en la toma de decisiones referente al plan de acciones de mejora.

La necesidad de implementar este proyecto de investigación en centros con dos o más clases infantiles se debió a la posibilidad de trabajar en equipo y a la necesidad de rentabilizar el tiempo de desplazamiento del investigador o del elemento de apoyo, para realizar las observaciones y hacer el seguimiento de todo el proceso autoevaluativo de las escuelas infantiles.

El Cuadro 4.1 muestra el número de padres y tutores, alumnos, auxiliares de acción educativa y maestros de educación infantil existentes en cada centro, en los dos cursos escolares estudiados. Como puede observarse, el centro 1 es el que tiene más alumnos, ya que tiene tres clases infantiles, mientras que las demás tienen únicamente dos.

Individuos	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4	
	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Padres o tutores	56	62	35	36	31	27	25	25
Alumnos	58	64	37	37	33	29	26	25
Aux. Acción Educ.	3	3	3	2	2	2	3	2
Educ. Infancia	3	3	2	2	4	2	2	2

Cuadro 4.1 – Número de individuos de cada centro estudiado

El Cuadro 4.2 muestra el número de maestros en educación infantil, padres y tutores, niños, auxiliares de acción educativa, técnicos y profesores del primer ciclo de enseñanza básica a quienes se les realizó la entrevista y el cuestionario en cada uno de los centros estudiados, en los dos cursos escolares considerados. Como puede observarse, el número de padres y tutores es ampliamente superior en la utilización de los cuestionarios, mientras que en las entrevistas los niños surgen en mayor número.

Número de encuestados	Grupos encuestados	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4		Total
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	
por entrevista	Educ. Infancia	3	3	2	2	2	2	2	2	18
	Padres o tutores	5	4	3	3	3	3	3	3	27
	Niños	9	7	4	3	5	4	4	4	40
por cuestionario	Educ. Infancia	3	3	2	2	4	2	2	2	20
	Padres o tutores	41	27	24	25	15	16	19	19	186
	Aux. A. Educ.	3	3	3	2	2	2	3	2	20
	Técnicos	0	0	0	0	4	0	0	0	4
	Prof. 1er CEB	1	1	1	1	1	1	3	1	10

Cuadro 4.2 – Número de encuestados en cada uno de los centros estudiados (2004/05 e 2005/06)

En ambos cursos escolares, el porcentaje de cuestionarios devueltos por los padres y tutores fue más alto en el centro 4, y más bajo en el centro 3. En el centro 1 hubo un descenso acentuado entre el número de participantes en 2004/05 y en 2005/06 (Cuadro 4.3).

Cabe señalar que en el centro 4 la divulgación del proyecto fue más fácil, debido a que la relación de los maestros con las familias fue directo y prácticamente diario. En el centro 3 no ocurrió lo mismo puesto que el centro infantil cierra antes de que los padres y tutores salgan de trabajar.

	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4	
	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
Nº de padres o tutores	56	62	35	36	31	27	25	25
Nº cuestionarios devueltos	41	27	24	25	15	16	19	19
% cuestionarios devueltos	73,2	43,5	68,6	69,4	48,4	59,3	76,0	76,0

Cuadro 4.3 – Número de cuestionarios entregados y número de cuestionarios devueltos en cada uno de los centros

La aplicación de las escalas de observación obedece a las normas recomendadas por el proyecto EEL (ver Capítulo III), habiéndose efectuado un número considerable de observaciones de forma periódica y regular (Cuadro 4.4).

Escalas de observación	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4	
	Nº Observ.	Tiempo (horas)	Nº Observ.	Tiempo (horas)	Nº Observ.	Tiempo (horas)	Nº Observ.	Tiempo (horas)
Empeño de los adultos	240	8:00	160	5:30	160	5:30	160	5:30
Oportunidades educativas	240	20:00	160	13:30	160	13:30	160	13:30
Participación de los niños	720	24:00	480	16:00	480	16:00	480	16:00

Cuadro 4.4 – Número de observaciones efectuadas utilizando las Escalas de Observación utilizadas en el Proyecto EEL.

El **Centro 1** es una IPSS que tiene guardería y centro infantil. La mayoría de los padres y tutores trabaja en el sector terciario (un 60%) y algunos de ellos tienen formación superior. El sector secundario emplea al 35% de los padres y tutores y un 5% se encuentra en paro. Las infraestructuras físicas de este centro infantil, aunque tienen más de una década, están en buen estado de conservación. En el exterior existe una zona de césped con algún equipamiento y en el interior zonas de cocina, comedor, dormitorio, gimnasio, piscinas y tres salas para actividades (3 años, 4 años y 5 años).

Cada clase tiene un promedio de veinte niños, un maestro y un auxiliar de acción educativa. Forman parte de la oferta curricular clases de natación, música e inglés, todas ellas impartidas por profesores especializados.

La plantilla del centro es estable y acompaña a los niños durante su permanencia en el centro infantil.

El **Centro 2** es una IPSS con guardería y centro infantil.

Cerca del 75% de los padres y tutores que tienen a sus hijos en este centro trabaja en el sector terciario, un 20% en el sector secundario, un 4% en el sector primario y sólo un 1% se encuentra en paro. La actividad pesquera, tradicional en esta localidad, ocupa hoy a pocas personas.

Aunque en la zona hay un centro infantil de la red pública, este centro parece merecer la preferencia de los padres y tutores debido a los cuidados dispensados a los niños y a su horario más amplio.

El edificio donde funciona el centro infantil fue construido hace menos de una década y está en buen estado de conservación. El espacio exterior no es adecuado, por ser diminuto y no tener equipamiento suficiente para los niños.

En el espacio interior de este centro infantil hay una cocina, un comedor y dos salas, una destinada a los niños mayores (4 y 5 años) y otra a los más pequeños (3 y 4 años).

A diferencia del centro 1, aquí se intenta que haya una rotación de los maestros en educación infantil entre la guardería y el centro infantil, y existe la preocupación de que, al menos, uno

de los adultos (educador o auxiliar de acción educativa) acompañe a cada niño durante su permanencia en el centro.

Cada clase tiene un promedio de veinte niños, un maestro y un auxiliar de acción educativa. Debido a tener un horario más amplio, el auxiliar de acción educativa es sustituido para atender a la extensión del horario.

El **Centro 3** pertenece a la red pública, integrándose administrativa y físicamente en un centro escolar del primer ciclo de enseñanza básica. El edificio escolar se encuentra en el medio urbano sirviendo a una población muy heterogénea, constituida por: (i) hijos de empleados del centro; (ii) alumnos procedentes del barrio desfavorecido más cercano; y (iii) niños de otras localidades, cuyos padres o tutores trabajan en las cercanías.

Cerca de un 30% de los padres o tutores trabaja en el sector terciario, un 61% en el secundario y un 5% en el sector primario, y un 4% está en paro.

El nivel de formación académica de los padres y tutores es muy variado, algunos tienen formación superior y otros la escolarización mínima obligatoria.

Las infraestructuras físicas de este centro infantil son nuevas y amplias. En el exterior hay un espacio para que los niños practiquen actividades físicas y en el interior hay un gimnasio, un espacio improvisado que es utilizado como comedor, una cocina, una sala de reuniones, una sala de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales y varias salas, dos de ellas destinadas al preescolar.

Cada clase del centro infantil tiene entre quince y veinte niños, dos de ellos con necesidades educativas especiales, dos maestros en educación infantil y una auxiliar de acción educativa. En una de las clases también hay un maestro especializado para apoyar directamente a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el segundo curso dejó de haber un maestro de apoyo en sendas clases, y en contrapartida una de las clases pasó a contar con una auxiliar de acción educativa.

El **Centro 4** forma parte de la red pública, compartiendo el mismo edificio con el centro del primer ciclo de enseñanza básica. Se sitúa en el medio rural con el 50% de los padres y tutores dedicados al sector primario (agropecuario), el 10% al sector secundario y el 40% al sector terciario. La gran mayoría de las madres se dedica a sus labores del hogar, por lo que la frecuencia de los niños al preescolar es opcional y no una necesidad de atención.

La mayoría de los padres y tutores tiene la escolarización mínima obligatoria.

El centro infantil está ubicado en un edificio antiguo, con necesidad de obras de rehabilitación y mejoras. Hay dos clases de educación infantil, un espacio destinado a la práctica de educación física, un comedor y una sala con material audiovisual y otros recursos didácticos. En el exterior existe un campo donde los niños juegan al fútbol y una zona con columpios en estado de degradación.

El centro infantil es frecuentado por un promedio de 30 niños. Cada clase tiene un maestro en educación infantil y dos estudiantes de educación infantil - que se encuentran haciendo sus prácticas. El centro tiene tres profesores de primer ciclo y tres auxiliares de acción educativa. Estos profesionales no tienen una intervención directa en las actividades educativas,

limitándose a funciones de limpieza, de apoyo a los niños durante las comidas y en los recreos conjuntos con los niños del primer ciclo de enseñanza básica.

2.2 Fases do Proyecto

El Proyecto de Autoevaluación y Mejora desarrollado en este estudio se elaboró de acuerdo con las siguientes siete fases cíclicas: (a) preparación de los participantes en el proyecto; (b) recogida de información; (c) tratamiento y análisis de la información; (d) elaboración del Plan de Mejora; (e) desarrollo del Plan de Mejora; (f) recogida de información y análisis comparativo de los datos; (g) reflexión sobre el Proyecto de Autoevaluación y Mejora.

(a) Preparación de los participantes en el proyecto

En esta fase se procuró preparar a los participantes en el proyecto. Para ello:

- Se establecieron los contactos necesarios para lograr la adhesión de los centros educativos al proyecto, se convocaron reuniones de sensibilización y se gestionaron las solicitudes de autorización a las entidades responsables (Anexo 2);
- Se procuró que la participación de los centros y de los maestros fuese un acto voluntario relacionado con el interés en el aprendizaje y la mejora de la calidad educativa;
- Se trató de clarificar y sensibilizar a los participantes hacia los objetivos del proyecto, mediante la distribución de documentación, entre la que se incluía un folleto informativo (Anexo 3). Se hicieron reuniones por separado con los padres y tutores, los auxiliares de acción educativa, los maestros en educación infantil, los profesores del primer ciclo de enseñanza básica, técnicos de educación especial y responsables de las IPSS;
- Se intentó que los maestros en educación infantil y los auxiliares de acción educativa comprendieran el proceso de observación al que serían sometidos, mediante el visionado de un vídeo producido por el Worcester College of Higher Education en el ámbito del Programa *Effective Early Learning*. Paralelamente, se procuró sensibilizar a los participantes para la correlación entre el empeño del educador en el ejercicio de su actividad pedagógica y la participación del niño en las situaciones educativas según lo defendido por Pascal y Bertram (2001);
- Se formó un equipo de autoevaluación en cada clase, integrado por dos padres o tutores (elegidos o voluntarios), un maestro en educación infantil, una auxiliar de acción educativa, un elemento de apoyo y un técnico de educación especial, cuando el centro lo tenía. En algunas situaciones, el equipo de autoevaluación y la dirección del centro suscribieron una carta-acuerdo que definía las competencias de cada uno de los participantes (Anexo 4).

(b) Recogida de información

Esta fase estuvo dedicada a la recogida de datos sobre los contextos educativos de cada centro. En tal sentido:

- Se inquirió a los maestros sobre algunos aspectos referentes a la gestión y organización del centro infantil y al contexto externo e interno (Anexo 5);
- Se consultó la documentación existente (fichas de inscripción de los niños, proyectos educativos del centro infantil y listas de alumnos por clase);

- Se distribuyeron cuestionarios a los padres y tutores, auxiliares de acción educativa, maestros en educación infantil, profesores de primer ciclo de enseñanza básica y técnicos de educación especial (Anexo 6, 7, 8, 9 y 10) con vistas a recoger información sobre la intervención educativa, los resultados educativos, la cultura del centro infantil y los problemas y aspectos positivos del centro;
- Se realizaron observaciones a los niños y a los adultos en cada una de las aulas de los centros infantiles (Anexo 11), mediante la aplicación de los mismos instrumentos de observación utilizados en el proyecto *Effective Early Learning*, incidiendo en las escalas de participación de los niños, las oportunidades educativas y el empeño de los adultos (Anexo 12, 13 y 14);
- Se elaboraron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los maestros de infancia con vistas a profundizar cuestiones directamente relacionadas con la intervención educativa (Anexo 15);
- Se realizaron entrevistas con un pequeño grupo de niños de cada clase, con vista a conocer su percepción sobre el centro infantil, en especial sobre cada una de las dimensiones de calidad subyacentes a este trabajo (Anexo 16).

Durante el primer año, la atención de los participantes en el proceso evaluativo se centró en los temas de organización y gestión y en el contexto externo e interno. Con el objetivo de superar esta lacuna, en el segundo año se intentó que la evaluación fuera más global. Para ello todas las clases fueron filmadas y el material recogido sirvió de punto de partida para la reflexión con los equipos de autoevaluación sobre temas relacionados con la práctica pedagógica.

Como estrategia de sensibilización y dinamización hacia cuestiones del proceso (intervención educativa), se alentó a los maestros en educación infantil de cada centro, mediante el método *Q Sort*, a que identificaran prioridades o áreas de inversión ajustadas a la realidad en cuestión (Anexo 17).

(c) Tratamiento y análisis de la información

Se procedió al análisis de contenido de las entrevistas (Anexo 18), se trataron los datos obtenidos en los cuestionarios (Anexo 19) y se analizó el contenido de las respuestas escritas de dichos cuestionarios (Anexo 20). Se trabajaron los datos resultantes de la aplicación de las escalas de observación (Anexos 21, 22 y 23).

Los distintos miembros del equipo de evaluación se reunieron para enterarse de las informaciones colectadas e identificar los principales aspectos que integrarían el Plan de Mejora.

(d) Elaboración del Plan de Mejora

A partir de las cuestiones planteadas, una vez terminado el análisis de los datos, el equipo de evaluación definió los objetivos a integrar en el plan de mejora, las acciones a desarrollar, los recursos necesarios, la asignación de responsabilidades, el calendario y las formas de evaluar el impacto de dicho plan.

(e) Desarrollo del Plan de Mejora

Durante esta fase llevamos a cabo las siguientes actividades:

- Contactos con los responsables de las IPSS y con los ayuntamientos para el apoyo en la resolución de algunos aspectos mejorables;
- Incentivo a los profesionales involucrados en el proyecto a que participaran en eventos sobre educación infantil, apoyando su formación e intervenciones educativas;
- Sensibilización de las direcciones de las IPSS hacia la necesidad de asegurar a sus profesionales el acceso regular a iniciativas de formación, presentándose la candidatura de dichos centros educativos a un centro de formación;
- Divulgación entre las instituciones educativas de revistas especializadas en educación infantil y de asociaciones de profesionales en esta área;
- Fomento del intercambio de bibliografía que pudiera ser de utilidad para los maestros o para los centros educativos, entre los participantes en el proyecto.

A nivel pedagógico se implementó, en 2004/2005, un plan de visitas para los maestros en educación infantil y para los auxiliares de acción educativa que implicó, en una primera etapa, desplazamientos a las clases de los centros infantiles que participaron en el proyecto, con vista a observar la organización del espacio, los materiales pedagógicos y los proyectos educativos de cada uno. A partir de estas observaciones, se organizaron encuentros de autoformación cooperada, en los que se trataron cuestiones relacionadas con la intervención educativa (e.g. prácticas de éxito/dificultades apercibidas).

En 2005/2006 hubo momentos de reflexión y debates con los maestros de educación infantil y los auxiliares de acción educativas participantes, utilizándose como estrategia de motivación el visionado de un DVD rodado durante el transcurso de situaciones educativas desarrolladas en las clases de las escuelas infantiles.

En algunas de las clases se organizaron visitas de estudio con los alumnos con vista a apoyar directamente los proyectos de los niños. Se facilitó, aún, el intercambio de recursos pedagógicos entre los centros (material informático, registros, proyectos de los niños, decorados para dramatizaciones y material para la realización de experiencias).

(f) Recogida de información y análisis comparativo de datos

Tras un segundo ciclo de observaciones tanto a adultos como a niños, se efectuó el análisis comparativo de los datos recogidos. Por cada curso escolar hubo dos momentos de observación³: uno al inicio del curso escolar (finales de octubre, noviembre, y principio de diciembre) y otro al final (última semana de abril, mayo y principio de junio).

³ La media de visitas a cada clase del centro infantil durante los períodos de observación a niños y adultos fue de dos veces por semana. Durante el restante periodo de desarrollo del trabajo, se realizó un promedio de una visita al centro infantil en cada semana y media.

(g) Reflexión sobre el proyecto de autoevaluación y mejora

Las informaciones sobre el desarrollo del proyecto se obtuvieron a partir de un pequeño cuestionario aplicado a cada educador, y de entrevistas realizadas a cinco padres y tutores de cada clase (Anexos 24 y 25).

A finales de 2004/2005 el equipo de autoevaluación de cada centro infantil analizó los resultados del plan de mejora (Anexo 26) y los dió a conocer al equipo ampliado, integrado por padres y tutores, dirección/coordinación y personal del centro, por medio de una síntesis escrita (Anexo 27).

En el transcurso de la investigación-acción, cada centro y cada clase tuvo acceso oportunamente, a todas las informaciones recabadas de manera a garantizar la implementación de un plan de acciones de mejora fundamentado en las necesidades reales de cada centro.

2.3 Recogida de información

La recogida de datos estuvo centrada en las cuestiones principales de este estudio, las dimensiones de calidad incluidas en el proyecto *Effective Early Learning* y los instrumentos construidos y adoptados del Proyecto EEL para el proceso autoevaluativo de los centros educativos.

La recogida de datos se hizo de acuerdo con el cronograma presentado en el Cuadro 4.5, que muestra cada una de las dimensiones del análisis inicialmente esbozadas, las fuentes de información y las técnicas/instrumentos utilizados en cada momento del proyecto.

CRONOGRAMA DE LA RECOGIDA DE DATOS			
Fecha	Dimensión del análisis	Fuente de información	Técnicas/instrumentos
Dic 2004 Dic. 2005	Contexto externo Contexto interno Organización y gestión	Educador coordinador o educador de infancia más antiguo	Cuestionario
Dic. 2004 Dic. 2005	Intervención educativa Resultados educativos Cultura de centro infantil Problemas y aspectos positivos	Educador (1 de cada aula) Aux. acción educativa (1 de cada aula) Profesor de primero de EB Padres o tutores (5 de cada aula) Técnicos de educación especial	Cuestionario
Oct-dic-2004 Abr-jun-2005	Enseñanza /Aprendizaje	Niños (50% de los niños del aula) Niños (5 niños del aula) Adultos da sala (Educ. y Aux. Acción ed.)	Escala de observ. participación de los niños Escala de observ. de las oportunidades educativas Escala de observación del empeño de los adultos
Feb-2005	Dimensiones de la calidad (EEL)	Educadores (1 de cada aula) Niños (5 niños de cada aula)	Entrevista Entrevista colectiva
2005/2006	Dinámica del aula	Niños, Educ. y Aux. de acción ed.	Registro <i>vídeo</i>
Fev-06	Calidad de la acción educativa	Educadores del centro (2 o 3)	Método <i>Q-Sort</i> (selección de prioridades)
Jun.2005	Evaluación intermedia del impacto del Proyecto de Autoevaluación y Mejora	Padres o tutores (5 de cada aula) Educadores (1 de cada aula)	Cuestionario de evaluación del progreso
Jun.2006	Evaluación final del impacto del Proyecto	Educadores (1 de cada aula) Niños (3 a 5 de cada aula) Padres o tutores (5 de cada centro escolar) Aux. Acción educ. (1 de cada centro escolar)	Entrevista Entrevista colectiva Cuestionarios

Cuadro 4.5 – Cronograma de la recogida de datos.

Para la comprensión del contexto externo e interno y el análisis de la organización y gestión del centro, se aplicó el *cuestionario de encuadramiento* (Anexo 5) al coordinador del centro infantil, en el caso de las instituciones privadas de solidaridad social (IPSS), y al educador más antiguo de la plantilla, en el caso de las escuelas infantiles de la red pública, para dar a conocer algunos de los aspectos contextuales de cada centro.

Se elaboraron además otros cuestionarios con vista a analizar cuestiones relativas al proceso y a los resultados educativos. Estos instrumentos tuvieron como matriz referencial el cuestionario aplicado a los maestros de educación infantil, seleccionándose y adaptándose las cuestiones destinadas a la recogida de información entre los auxiliares de acción educativa, los profesores del primer ciclo de enseñanza básica, los padres y tutores, y los técnicos de educación especial (Anexo 6). Dichos cuestionarios se elaboraron a partir de las áreas siguientes: (i) intervención educativa; (ii) resultados educativos; (iii) cultura de centro infantil; y (iv) problemas y aspectos positivos del centro infantil.

Estos cuestionarios se aplicaron a principios del mes de diciembre de 2004 y 2005, fecha considerada la más conveniente ya que daba a todos los inquiridos el tiempo necesario para conocer el centro.

Dada la extremada complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, principalmente por la dificultad en delimitar los núcleos de análisis, se optó por utilizar instrumentos ya validados en otras instituciones para llevar a cabo la evaluación. Se eligieron los instrumentos utilizados en el proyecto *Effective Early Learning* referentes a las escalas de observación de (i) *participación de los niños* (Anexo 12); (ii) *oportunidades educativas* (Anexo 13); y (iii) *empeño de los adultos* (Anexo 14).

Así pues, en el transcurso de dos periodos distintos en cada año (de octubre a diciembre y de abril a junio) se aplicaron las mencionadas escalas de observación, respetando las reglas de utilización recomendadas por los autores del proyecto. La recogida de datos se procesó durante tres meses, ya que cada observación implicó un enfoque sistemático en el individuo objeto de la observación, lo que requirió una secuencia temporal dilatada y predefinida.

A partir de las indicaciones de utilización de la escala de observación de participación, se seleccionó la mitad de los niños de cada clase, con la preocupación de que el muestreo fuera representativo en cuanto a sexo y edad. Para la escala de observación de oportunidades educativas se seleccionaron cinco niños de los diez que quedaron.

Para los adultos de la clase, se utilizó la escala de observación del empeño.

Aunque los cuestionarios aplicados a los diferentes agentes educativos arrojaron datos sobre las dimensiones de calidad desarrolladas en el proyecto *Effective Early Learning*, juzgamos necesario ahondar algunos aspectos de dichas dimensiones y explorar otros considerados pertinentes. En tal sentido, los niños fueron sondeados e invitados a participar en este proceso evaluativo. También realizamos entrevistas semiestructuradas a los maestros en educación infantil, individualmente, y a los niños en pequeños grupos. Los guiones de las entrevistas funcionaron como orientadores del diálogo, con espacio para lo imprevisto y para la libre asociación de ideas (Anexos 15 y 16).

Para ayudar a comprender la dinámica del aula del centro infantil, en 2005/2006 se grabaron en video algunas situaciones educativas elegidas de forma aleatoria en clase. El análisis de estos datos dió lugar a cierta reflexión y a un posicionamiento crítico de los actores educativos frente al proceso de enseñanza desarrollado. Estos registros resultaron muy útiles para comprender la forma como los niños se envuelven en los aprendizajes y fueron importantes para el autoconocimiento de los maestros y para la toma de decisiones, complementando los datos obtenidos mediante las escalas de observación.

Debido a la necesidad de analizar en mayor profundidad la acción educativa de los maestros, en febrero de 2006 se elaboró un listado de prioridades mediante el método *Q Sort* (Anexo 17). Para ello se entregó a los maestros, de cada uno de los centros, un conjunto de afirmaciones, pidiéndoles que seleccionaran y jerarquizaran aquellas que mejor reflejaban la realidad del centro infantil.

Cada una de las afirmaciones se escribió en una tarjeta cuyo color correspondía a uno de los varios ámbitos temáticos del análisis de la intervención educativa. Después de la elección se procuró encontrar elementos comunes y, todo aquello que pudiera ser de interés para unos pocos o para una sola persona, importaba identificar como área de inversión. A partir del debate de ideas y de la argumentación de cada profesional, se buscaron consensos.

Al final del año escolar 2004/2005, se procedió a la evaluación del trabajo desarrollado (evaluación intermedia), con el propósito de analizar el impacto del proyecto y regular el trabajo de cara al futuro. Para ello se conversó individualmente con cinco padres o tutores de cada sala y con los educadores de cada centro (Anexos 24 y 25).

Al final del curso escolar 2005/2006, realizamos una serie de entrevistas a los maestros de educación infantil, padres y tutores y al alumnado para poder evaluar el impacto del proyecto en la mejora de cada centro estudiado (Anexos 28 y 29).

Toda la información recogida permitió, además de una reflexión sobre el proyecto, elaborar un cuadro de categorías estructurante, articulado con los datos encontrados. En este estudio, las herramientas más utilizadas para la recogida de datos fueron la entrevista, el cuestionario, el análisis documental, la observación directa y la aplicación de escalas de observación (Cuadro 4.6).

Dimensión	Tema	Categoría	Fuentes de información						Técnicas e instrumentos									
			Educ. de infancia	Aux. Accl. educ.	Prof. 1er ciclo EGB	Padres y tutores	Niños	Documentos	Observ. directa	Análisis doc.	Entrevista	Cuestionario	Escala ob.par. niño.	Escala obs.op.educ.	Escala obs.adultos			
Organización y gestión del centro educativo	Visión	Proyecto educativo	X					X				X						
		Liderazgo	X					X				X						
	Espacio institucional	Espacio y equipos	X	X	X	X												
		Form. y desarrollo profesional	X	X	X	X												
	Recursos humanos	Trabaj en equipo	X	X	X	X												
		Relación centro -familia	X	X	X	X												
		Relación centro- primer ciclo de EGB	X	X	X	X												
		Relación centro-comunidad	X	X	X	X												
	Presión interna para la mejora	Evaluación y monitorización	X	X	X	X												
		Espacio y materiales	X	X	X	X												
Intervención Educativa en el aula	Organización y gestión del Ambiente educativo	Tiempo	X															
		Grupo	X															
	Relaciones interpersonales	X																
	Modelos pedagógicos	X																
	Proceso de enseñanza/aprendizaje y gestión curricular	Prácticas de observ., registro, planif. y evaluación	X	X		X												
		Estrategias de enseñanza y comportamientos de sensibilidad, estimulación y autonomía	X															
		Niveles de participación de los niños y oportunidades de aprendizaje	X	X	X	X												

Cuadro 4.6 – Fuentes de información, técnicas e instrumentos utilizados en función de la categoría del análisis enfocado.

2.3.1 Entrevista

La entrevista fue la técnica estimada más apropiada para caracterizar cada uno de los centros en cuanto a las dimensiones de calidad del proyecto *Effective Early Learning* y comprender el impacto del proceso autoevaluativo en la mejora del centro educativo a partir de la perspectiva de los varios participantes en esta investigación.

A propósito de este tipo de instrumento de recogida de información, Fonseca (2003: 79) señala que:

La entrevista juega, en el ámbito de la investigación cualitativa e interpretativa, un papel fundamental, en la medida en que a partir de ella es posible comprender las concepciones las ideas, las actitudes de los individuos que participan en el estudio en cuestión.

En todas las entrevistas, en especial las realizadas a los niños, hubo la preocupación de captar de los entrevistados *lo dicho y lo no dicho*, o sea, en comprender el verdadero significado de cada afirmación y los puntos de vista de los distintos participantes en la investigación. Esta posición tuvo carácter intencionado con la finalidad de comprender *lo experimentado, la forma cómo cada uno interpretó sus experiencias y cómo estructuran el mundo social*, de acuerdo con Psathas (1973), citado por Bogdan y Biklen (1994).

Hay varias maneras de utilizar la técnica de la entrevista, aplicables en función de los propósitos de la investigación y del paradigma subyacente. Silverman (1993) opina que la entrevista puede ser utilizada desde una perspectiva positivista o interaccionista, implicando distintas posiciones del entrevistado y distintas maneras de interpretar los datos.

Al admitir que una entrevista es una charla que tiene una estructura y un propósito (Álvarez-Gayou, 2003: 109), hubo que definir algunos focos de discusión. En tal sentido, las diez dimensiones de calidad del proyecto *Effective Early Learning* sirvieron de soporte a la construcción de un guión referencial, que no fue utilizado en presencia de los entrevistados por considerarse que podría reducir el carácter espontáneo de la entrevista (Anexos 15 y 16). Se inició un diálogo que, poco a poco, se orientó hacia la exploración de los asuntos pretendidos. El orden de presentación de cada una de las cuestiones era flexible, dependiendo del desarrollar de la charla.

Siguiendo las recomendaciones de Bogdan y Biklen (1994), a los entrevistados se les informó sobre los objetivos del trabajo, el destino del material recogido y la garantía del anonimato.

Se procuró salvaguardar la posición del entrevistador con respeto a los temas a tratar, para no influir en las respuestas del entrevistado.

Las entrevistas tuvieron una duración media entre sesenta y noventa minutos y transcurrieron en un espacio elegido por el entrevistado.

Cada año fueron inquiridos nueve maestros de educación infantil y nueve grupos de niños.

En el caso de los niños, se optó por realizar entrevistas colectivas, reuniéndose con el entrevistador entre tres y cinco encuestados. Esta estrategia permitió un ambiente más estimulante e informal que supuestamente generó un diálogo más provechoso.

Mediante autorización previa, las entrevistas fueron grabadas en cinta magnética y más tarde transcritas en su totalidad. Tal como lo defiende Marcelo (1991: 24), consideramos que este tipo de procedimiento *permite un registro de datos exacto*, susceptible de volver a ser examinado por otras personas, no dependiendo *de la memoria del investigador*.

2.3.2 Cuestionarios

La elaboración de cuestionarios tuvo como finalidad la implementación de prácticas evaluativas en los centros de educación preescolar, partiendo del principio de que todos los participantes en el proceso educativo han de participar y asumir responsabilidades en la evaluación.

Los cuestionarios diferenciados, basados en indicadores comunes, estaban orientados específicamente a los maestros de educación infantil, padres y tutores, auxiliares de acción educativa, profesores del primer ciclo de enseñanza básica y técnicos de educación especial (Anexo 6, 7, 8, 9 y 10). Su elaboración se hizo a partir de los trabajos de Alaiz *et al.* (2003), que se apoyaron en los estudios de MacBeath (1999), MacBeath, J. y McGlynn, A. (2002) y Curado *et al.* (2003).

Debido a que estos trabajos estaban dirigidos únicamente a centros de educación secundaria, hubo que hacer ciertas adaptaciones, fundamentadas principalmente en el documento *Orientaciones Curriculares para la Educación Preescolar* (orden ministerial n° 5220/97 - 2ª serie, de 4 de agosto).

De acuerdo con Castro Sánchez (2002: 165), *la construcción de un cuestionario implica la definición de un conjunto de cuestiones que, consideramos, pueden concretar ideas, creencias o posibilidades del investigador relativamente al problema a estudiar*. Este autor considera, además, que la reflexión sobre el objeto de análisis y el cálculo de cuestiones explicativas sirve de base a la creación de un marco conceptual que debe relacionar los varios elementos que conforman el problema, dejando las dimensiones del cuestionario y la preparación de preguntas para una fase posterior.

En este trabajo, la construcción de los cuestionarios estuvo basada en el marco conceptual del *modelo interactivo del proceso escolar*, o *modelo CIPP*, desarrollado por Stufflebeam (1967). Éste tuvo su origen en la idea de sistema, integrando factores de contexto (*context*), entrada o recursos (*input*), de proceso (*process*), y de producto o resultados (*product*).

De acuerdo con Seijas (2002: 15), cualquier perspectiva de análisis que persiga ser calificada como idónea ha de incluir, dentro de lo posible, el fenómeno educativo como resultado de la interacción de los cuatro factores antes mencionados.

A partir de lo expuesto por Alaiz *et al.* (2003: 67-73), en el marco referencial desarrollado en el ámbito del Proyecto EDIF, los cuestionarios se estructuraron de acuerdo con las siguientes partes: (1) información de encuadramiento; (2) intervención educativa; (3) resultados educativos; (4) cultura del centro infantil; y (5) problemas y aspectos positivos del centro infantil.

Dado que los cuestionarios fueron creados con la finalidad de evaluar las escuelas infantiles hubo que adaptarlos al contexto educativo, por lo que la terminología utilizada y la lógica

estructural de los indicadores siguieron las *orientaciones curriculares para la educación preescolar* en algunos de sus apartados, considerándose este documento el que mejor sistematiza el trabajo desarrollado en los centros educativos portugueses.⁴

Los instrumentos públicos en el ámbito de la evaluación de centros educativos son variados, si bien resultan inadecuados para su aplicación a la enseñanza preescolar, dadas las especificidades de este sector de enseñanza.

De acuerdo con Oliveira-Formosinho *et al.* (2001: 81-89), la diferencia entre maestros de educación infantil y otros agentes educativos está marcada por los aspectos siguientes:

- *Características del niño pequeño*, esto es, la globalidad de su ser en cuanto individuo que aprende y se desarrolla, y su vulnerabilidad, en cuanto ser dependiente de los demás;
- *Características de los contextos de trabajo y sus correspondientes misiones*, lo que supone una diversidad de contextos institucionales y de condiciones de trabajo;
- *Características del proceso y de las tareas llevadas a cabo por los maestros*, o sea, el vasto rol del maestro de educación infantil, la conexión inextricable de la educación con la *atención* a la educación infantil y la importancia de un proceso centrado en el niño y basado en interacciones más amplias.

Estas características específicas confieren a los maestros un perfil propio, capaz de entender estas particularidades y de adaptarse a los distintos niveles de autonomía profesional en función de los contextos institucionales que le están asignados.

La evaluación de un centro infantil implica referencias distintas a los utilizados en la enseñanza básica o secundaria. En tal sentido se procuró que la estructura organizativa de los cuestionarios estuviera fundamentada en las dimensiones de análisis adaptadas a este sector de enseñanza, estructurando su construcción en función de las siguientes dimensiones de análisis (a) *contexto externo*; (b) *contexto interno*; (c) *organización y gestión*; (d) *intervención educativa*; (e) *resultados educativos*; y (f) *cultura de centro infantil*.

Por medio de la dimensión *contexto externo* se intentó caracterizar las familias de los niños y, en general, la comunidad del entorno, considerando que el centro infantil ha de promover la formación de todos los involucrados en el proceso educativo. Aunque aceptemos que en este ámbito la acción del centro infantil no es muy evidente, consideramos que ésta sigue siendo un área interesante puesto que la comprensión previa de la realidad se hace necesaria para la contextualización de los datos.

En la dimensión *contexto interno* se caracterizó el espacio interior y exterior del centro infantil, y se realizó el inventario de los recursos humanos existentes, los cuales engloban a niños y a adultos. Al tratar los aspectos relacionados con la *organización y gestión* del centro infantil, se procuró integrar informaciones referentes a la gestión pedagógica y administrativa, y aspectos de organización y funcionamiento.

⁴ EDIF (Resultados distintos, ¿centros educativos con distinta calidad? Curado *et al.* ME (2001-2002).

A partir de la dimensión *intervención educativa* intentamos comprender la dinámica pedagógica transmitida por el educador a la acción educativa. Teniendo como base lo expuesto en el documento *orientaciones curriculares para la educación preescolar*, se trataron aspectos organizativos relativos al grupo, al espacio, al tiempo, al medio institucional, a los aspectos relacionales con los padres y otros socios educativos y a la intencionalidad educativa.

En cuanto a los *resultados educativos* se tuvieron en cuenta el conocimiento de los comportamientos, las adquisiciones y las actitudes manifestadas por los niños durante el proceso educativo.

En la enseñanza preescolar en Portugal, la evaluación se hace en términos cualitativos. No hay programas específicos ni los resultados se reflejan en aprobados y suspensos. Así, procuramos interrelacionar las diferentes dimensiones del análisis, para lograr una perspectiva holística de la realidad.

La dimensión *cultura del centro infantil* se enfocó hacia la comprensión del *modo de pensar y de hacer* de los agentes que intervienen en el proceso educativo. Esta dimensión incluye a las personas, la comunidad, la estructura, el edificio, la historia de cada institución y, principalmente, la fuerza de los liderazgos que se establecen en el centro.

Las dimensiones que estructuran este trabajo se distribuyen por dos tipos de cuestionarios: uno de encuadramiento de la institución (Anexo 5), que incluye la recogida de información para poder conocer las características del centro infantil y otro destinado a los participantes en el proceso educativo, como maestros en educación infantil, padres y tutores, auxiliares de acción educativa, profesores del primer ciclo de enseñanza básica y técnicos de educación especial.

El cuestionario de encuadramiento del centro educativo incluye un resumen sobre el centro infantil en el que se abordan las dimensiones del *contexto externo, contexto interno y organización y gestión*. Los demás cuestionarios integran informaciones de encuadramiento, específicas para cada uno de los grupos de individuos a los que se destinan, en el intento de obtener datos referentes a la *intervención educativa, los resultados educativos y la cultura del centro infantil*.

La estructura organizativa de los cuestionarios parte de una base común de cuestiones, que se especifican porque se perfilan como las más apropiadas para cada uno de los grupos de participantes. Este esquema tiene la ventaja de permitir el proceso de triangulación y facilita la comprensión de las perspectivas de cada grupo de participantes sobre el mismo objeto de análisis.

Con vista a simplificar los cuestionarios, la redacción de la mayoría de las preguntas obedeció a criterios de selección múltiple, rellenándose con una X la opción más adecuada o concordante. Las excepciones se refieren a preguntas en las que se piden especificaciones, que requieren un desarrollo muy corto o referencias cuantitativas. Una vez elaborados los cuestionarios se hace necesario probar su eficacia como instrumento de recogida de información. De acuerdo con Castro Sánchez (2002: 170), *antes de la aplicación definitiva del cuestionario es conveniente hacer un ensayo previo, que permita comprobar si aquél*

funciona adecuadamente. Este autor opina asimismo que los estudios previos son fundamentales porque permiten detectar posibles deficiencias de redacción, categorización y ordenación interna de las preguntas.

En este contexto, la construcción de los cuestionarios implicó la aplicación de un ensayo previo, a los veinticinco individuos, equitativamente distribuido entre los cinco grupos de participantes educativos elegidos, solicitándoseles su apreciación crítica y la contabilización del tiempo empleado en contestar al cuestionario. Este proceso de perfeccionamiento contó además con la colaboración de especialistas en ciencias sociales y ciencias de la educación.

El tiempo empleado en contestar a los cuestionarios se estima importante: un tiempo excesivo puede provocar desconcentración y desinterés. Según Castro Sánchez (2002: 169), el tiempo empleado en contestar a un cuestionario no ha de superar los 30 o 40 minutos, independientemente del número de preguntas que tenga. Relativamente a los cuestionarios destinados al maestro de educación infantil, que son los más largos, ese fue, en media, tiempo empleado.

Gracias al ensayo previo, se constató que la casi totalidad de los encuestados opina que las preguntas planteadas eran pertinentes, comprensibles, no eran repetitivas y eran fáciles de contestar. Algunos de los padres y tutores insistieron en la necesidad de replantear las preguntas en un lenguaje más claro y sencillo. Los cuestionarios se modificaron, recogiendo estas recomendaciones.

Asimismo fue sugerido que, en la parte de los cuestionarios correspondiente a la frecuencia con la que surgen las situaciones, se sustituyeran las expresiones *Nunca o Casi nunca y Algunas veces o Siempre* por *Nunca y Siempre*, respectivamente, visto que el sentido de dichas expresiones es muy semejante. Se constató asimismo la conveniencia de repetir las instrucciones sobre cómo contestar al cuestionario, en el caso de las preguntas que ocupan dos folios.

Algunas de las preguntas, por el hecho de incluir más de una situación o tema, podrían inducir respuestas que no corresponden a la situación real. Éstas fueron modificadas, procurándose, tal y como señala Castro Sánchez (2002: 154), que cada pregunta *tenga un significado claro y único para el individuo*

En el cuestionario destinado a los técnicos de educación especial, el vocablo *integración* fue sustituido por *inclusión*, a pedido de los encuestados, una vez que éste último refleja mejor la participación que se persigue actualmente en la Educación Especial.

Con respeto al cuestionario de encuadramiento general del centro (Anexo 5), fue referido que algunas de las preguntas se aplican a las escuelas infantiles particulares o de solidaridad social, y no al contexto institucional de la red pública. Esta observación suscitó la rectificación de dicho cuestionario, ya que éste, al presentarse ahora más abarcable, tiene flexibilidad para ser modificado en función de las necesidades de cada contexto institucional.

Estos instrumentos de recogida de información no han sido considerados como los únicos modelos posibles, y su adaptación a cada uno de los contextos educativos ha sido necesaria y fundamental para el proceso autoevaluativo. Éste podrá ser formativo siempre que sea

debatido y negociado entre todos los participantes en general y por el equipo de autoevaluación en particular.

2.3.3 Análisis documental

El análisis documental fue la técnica utilizada para la apreciación de documentos tales como el proyecto educativo, el reglamento interno, el plan de actividades, las actas de reuniones, las planificaciones, los instrumentos de evaluación y las fichas informativas sobre el alumnado.

Los documentos se analizaron en cuanto a su contenido y forma, dedicando especial atención al proyecto educativo y al reglamento interno.

Según Santos Guerra (2003: 119), *los documentos no pasan de letra muerta si no nacen del sentir y pensar de los protagonistas de la comunidad*. Considerándose como posible la presencia de contradicciones o coincidencias entre los documentos, y conociéndose la falta de consistencia que a menudo se encuentra entre lo escrito y lo realmente desarrollado, juzgamos necesario complementar el análisis de dichos materiales escritos con otras técnicas, como por ejemplo, la entrevista y la observación, visto que facilitarían captar informaciones que aporten una percepción más precisa de la realidad.

2.3.4 Observación directa

La técnica de observación directa puede entenderse como una forma intencional para la recogida de datos del contexto considerados importantes para una mejor comprensión de la realidad (De Ketele, 1984, citado por Santos Guerra, 2003: 100).

Según Santos Guerra (2003: 100), la técnica de observación *es un proceso de conocimiento que no solo requiere un registro fiel de lo que ocurre, sino también una exploración intencional que desvele la interpretación de lo que ocurre*.

En el presente estudio, la observación fue asumida de forma voluntaria por el investigador, con la preocupación de enfocar la atención en determinados aspectos tales como, las manifestaciones de liderazgo y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que, en el primer caso, la observación se desarrolló de forma naturalista y a lo largo del tiempo, permitiendo calificar al observador como participante, en el segundo, la observación transcurrió con carácter sistemático y estructurado, recurriendo a escalas de observación para el registro de los procesos y las dinámicas educativas llevadas a cabo en la clase.

En este último caso, el investigador tuvo que asignarse una posición de no participante, puesto que, además de centrar su atención en los aspectos seleccionados para observación, tuvo que describir el contexto en que se llevó a cabo cada registro observado.

Según Santos Guerra (2003: 100), la observación requiere ciertos cuidados en la medida en que implica limitaciones asociadas a la subjetividad del observador, al problema de la *distorsión* (alteración del comportamiento de los observados ante la presencia del observador), a la *prueba contradictoria* (posibilidad de que sobre el mismo hecho haya dos observadores con visiones contradictorias) y al problema de la *equidistancia del observador* (estar integrado y cercano y, a la vez, mantener cierto distanciamiento crítico).

En el presente estudio procuramos eludir cada una de estas limitaciones, para ello, la utilización de escalas de observación facilitó el enfoque sobre la realidad a observar, minimizando la subjetividad del observador.

El clima de confianza generado entre el observador y los observados provocó cierta informalidad entre estos últimos, sin que se hayan notado cambios conductuales durante las observaciones. Cabe señalar que, por sugerencia de los maestros de educación infantil, el calendario de las observaciones no indicaba la finalidad de la observación.

Aunque al inicio del estudio estaba previsto que las observaciones estarían a cargo de los profesionales del centro, que recibieron formación en ese sentido, ellos propusieron que dicha tarea quedara a cargo del investigador, argumentando que la existencia de un único observador garantizaba la uniformidad de criterios.

El investigador procuró establecer una relación de equilibrio entre el rol de observador participante y no participante. Fueron constantes las preocupaciones de independencia e imparcialidad en los registros, consideradas esenciales al distanciamiento crítico deseado.

Cabe señalar que la presencia regular del observador en las instituciones, así como el clima de apertura y disponibilidad por parte del personal del centro infantil, contribuyeron favorablemente para el éxito del proceso de recogida de datos.

2.3.5 Escala de observación de la participación del niño

Para observar la participación del niño, utilizamos la escala del proyecto *Effective Early Learning* (Anexo 12). Este instrumento incluye los siguientes indicadores asociados a los comportamientos de participación: (i) concentración; (ii) energía; (iii) complejidad; (iv) creatividad; (v) expresión facial; (vi) postura; (vii) persistencia; (viii) precisión; (ix) tiempo de reacción; (x) lenguaje; y (xi) satisfacción.

Los niveles de participación se definen con arreglo a una escala de cinco puntos que varía entre 1 y 5, cuyo significado es: 1 *sin actividad*, 2 *actividad interrumpida con frecuencia*, 3 *actividad casi continua*, 4 *actividad continua con momentos de gran intensidad* e 5 *actividad intensa y dilatada*.

La aplicación de esta escala de observación requiere respetar los siguientes requisitos:

- Se observará a un 50% de los niños de la clase, no ultrapasando un máximo de 12, y la selección ha de integrar, de forma equilibrada, individuos de sexo y edades distintos;
- Se realizará, siempre que sea posible, una sesión de observación por la mañana y otra por la tarde, completándose así las dos sesiones en una semana;
- Cada observación no durará más de dos minutos;
- El mismo niño tiene que ser observado tres veces (dos minutos de cada vez, en momentos discontinuados de la sesión);
- Cada niño se observará 12 minutos en total, lo que supone seis observaciones de dos minutos cada una;
- El resultado de cada observación se registrará en una ficha, por lo que serán necesarias dos por cada niño.

En la ficha se describirá sumariamente la situación observada, la hora a la que se hizo el registro, el nivel de participación y el área de contenido/dominio predominante.

2.3.6 Escala de observación de las oportunidades educativas

La escala de observación de las oportunidades educativas utilizada en el proyecto *Effective Early Learning*, procura percibir la dinámica de funcionamiento de una jornada normal en el centro infantil (Anexo 13). En este sentido, la atención del observador incidirá sobre las experiencias de aprendizaje desarrolladas, sobre las oportunidades de iniciativa brindadas a los niños, sobre la forma como se organiza el grupo, sobre la manera como se dan las interacciones niño-niño(s) y niño-adulto(s) y también sobre la participación de los alumnos en el transcurso de las situaciones educativas que exploran.

Esta escala engloba diversos tipos de registro, entre los que señalamos: (i) el área de contenido/dominio predominante en el momento de la observación; (ii) el tipo de iniciativa ofrecida al niño; (iii) la manera como el grupo se organiza durante la observación del niño; (iv) la forma de interacción verbal o no verbal predominante, con un código para caracterizar la situación en la que se encuentra el niño blanco; y (v) el nivel de desarrollo del niño.

El tipo de iniciativa brindado al niño puede caracterizarse: por no darse al niño la posibilidad de elegir - nivel 1; por ser ofertado un número limitado de elecciones entre determinadas actividades - nivel 2; por haber ciertas actividades que no están disponibles - nivel 3; y por existir total libertad de elección - nivel 4.

La forma como se organiza el grupo durante la observación del niño puede ser en gran grupo (GG), en pequeño grupo (PG), en parejas (P), individualmente (I).

El nivel de participación del niño puede ser: inactiva – nivel 1; actividad interrumpida – nivel 2; actividad más o menos continua – nivel 3; actividad con momentos de gran intensidad – nivel 4 y actividad continua e intensa – nivel 5.

La utilización de esta escala implica la existencia de un grupo representativo, en cuanto a sexo y edad, de los niños de cada clase. Se realizarán observaciones, dentro de lo posible por la mañana y por la tarde, con una duración de 5 minutos cada una. Cada niño será observado dos veces por período, en un total de cuatro observaciones con 20 minutos de duración por alumno, que se anotarán en fichas.

2.3.7 Escala de observación de los adultos

La escala de observación del adulto utilizada en el proyecto *Effective Early Learning* persigue caracterizar la intervención de aquél mediante tres categorías de acción: sensibilidad, estimulación y autonomía (Anexo 14).

La sensibilidad puede desvelarse mediante un conjunto de indicadores de empatía, sinceridad y autenticidad. Dicho esto, según esta escala, un adulto presenta niveles elevados de sensibilidad siempre que en sus relaciones con el niño demuestre: (i) un tono de voz, gestos y un contacto visual animador, cariñoso y afectuoso; (ii) respeto y cariño; (iii) actitudes de ánimo, alabándole y demostrándole empatía hacia sus necesidades y preocupaciones, escuchándole, contestándole y fomentando la confianza.

La estimulación se evalúa mediante la observación de la actuación del adulto con el niño, en lo que concierne a como se lleva a cabo el proceso de aprendizaje y al contenido de dicha intervención. Los adultos con niveles altos de estimulación en esta escala han de tener una intervención marcada por manifestaciones de energía que motive a los niños de forma variada, dando respuesta a sus necesidades e intereses, demostrando saber estimular el diálogo, la acción, el pensamiento del niño.

La autonomía es la manera como el adulto confiere iniciativa, poder de experimentación y posibilidad de opción y decisión a los niños, así como la forma como gestiona los conflictos y resuelve los problemas de comportamiento. El adulto que presenta niveles máximos en la subescala de la autonomía logra conferir al niño libertad de elección, de iniciativa, de expresión de ideas y opiniones, respeta la opiniones de los niños sobre sus producciones u otras actividades, alentándolos a resolver los conflictos y a elaborar y aplicar normas de convivencia social o de utilización de los espacios.

Los niveles de empeño previstos en la escala varían en un rango continuo de 1 a 5 valores, en la que el 1 representa la ausencia total de empeño y el 5 el empeño total del adulto.

La puntuación se atribuirá a cada una de las categorías de acción antes mencionadas.

Las normas de utilización de la escala obligan a observar hasta un máximo de cinco de los adultos que mantienen contacto con los niños. Cada adulto ha de ser observado en días discontinuos y en distintas partes del día, o sea, siempre que sea posible la mitad de las veces por la mañana y la otra mitad por la tarde. En total se efectuarán cuatro sesiones por adulto, cada una de ellas con cinco observaciones de dos minutos cada, lo que suma 10 minutos en cada sesión, es decir, cuarenta minutos en el total de las cuatro sesiones.

La ficha, además de los datos de caracterización, ha de incluir descripciones de la situación en la que se hizo la observación del adulto, así como la hora de cada uno de los cinco registros. Si en alguna observación no fuera posible señalar el nivel alcanzado por el adulto observado en la escala, se utilizará el espacio SP (*sin prueba*).

2.4 Proceso de tratamiento de datos - análisis de contenido

El análisis de contenido mediante un proceso de categorización se perfiló como el tipo de tratamiento de datos más apropiado a las características cualitativas de este estudio, visto que supone la aplicación de técnicas y procedimientos sistemáticos de descripción del contenido de las respuestas.

Según Pérez (2002: 133), este tipo de enfoque brinda *la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso*, permitiendo descubrir *la estructura interna de la información, su composición, organización y dinámica*.

En la perspectiva de Bardin (2000), el análisis de contenido tiene por objeto establecer una correspondencia entre el nivel empírico, o sea, el contenido de las respuestas obtenidas y el marco teórico, relacionado con las hipótesis de trabajo previas al análisis. Este autor distingue tres categorías en este proceso: (1) las temáticas, que inciden sobre ciertos elementos del discurso; (2) las formales, orientadas a las formas y al encadenamiento del discurso; y (3) las estructurales, que estudian la relaciones entre los elementos del mensaje.

Aún según este autor, la categorización puede ser entendida como la operación de *calificación de elementos que conforman un conjunto, por diferenciación y (...) reagrupamiento (...) según rasgos comunes*, mientras que las categorías representan las variables de la teoría, siendo intermediarias entre la teoría desarrollada y los datos verbales alcanzados en la entrevista.

El sistema de construcción de categorías fue mixto, asentado en procesos inductivos y deductivos de categorización. Así, a partir del encuadramiento teórico, de las cuestiones de la investigación y del guión de las entrevistas, se definieron *a priori* algunos temas, que a su vez dieron origen a las categorías. Cabe resaltar que aunque el guión de las entrevistas haya servido únicamente como referente para los aspectos a tratar, constatamos que sus tópicos fueron determinantes durante la primera fase de categorización.

Las categorías *a posteriori* surgieron porque en la transcripción de las entrevistas y en su análisis preliminar hubo que reelaborar las dimensiones del análisis y de las categorías encontradas. Este dinamismo en la construcción de categorías, constante a lo largo del estudio, está acorde con lo señalado por González (2002: 25):

La estrategia de análisis de los datos cualitativos no ocupa un lugar concreto en el proceso global de la investigación, sino que va encontrándose de forma permanente a lo largo del trabajo.

Intentamos respetar las cinco características esenciales al proceso de elaboración de categorías propuesto por Bardin (2000: 120), que son las siguientes: (a) *exclusión mutua* (cada unidad solo puede ser calificada en una categoría); (b) *homogeneidad* (las categorías han de organizarse a partir de un solo principio de calificación); (c) *pertinencia* (las categorías han de adecuarse a los objetivos del estudio y a su ámbito teórico); (d) *objetividad y fidelidad* (los índices para la inclusión de un elemento en una categoría han de estar bien definidos para que dicho material verbal se codifique de la misma manera cuando es sometido a diversos análisis); y (e) *productividad* (las categorías han de permitir alcanzar resultados importantes para el estudio en cuestión).

En este estudio el sistema de categorías se organizó alrededor de dos dimensiones de análisis: *la organización y gestión del centro y la intervención educativa en el aula* (Cuadro 4.7). Cada una de estas dimensiones integró un conjunto de temas que, a su vez, dieron lugar a categorías y éstas se especificaron mediante la presentación de subcategorías.

La organización y gestión del centro integraron los siguientes temas y categorías (a) *visión* (proyecto educativo y liderazgo); (b) *espacio institucional* (espacios exteriores, interiores y equipos); (c) *recursos humanos* (formación y desarrollo profesional); (d) interacciones (trabajo en equipo; relación centro-comunidad); y (e) *presión interna para la mejora* (evaluación y monitorización). (Cuadro 4.7)

Dimensión	Tema	Categoría	Subcategoría
Organización y gestión del centro educativo	Visión	Proyecto educativo	Finalidades y objetivos Elaboración Duración Ambito Divulgación
		Liderazgo	Institucionalizada No institucionalizada
	Espacio institucional	Espacio exteriores e interiores y equipos	Condiciones presentadas Condiciones deseadas
	Recursos humanos	Formación y desarrollo profesional	Formación organizada Desarrollo a partir de la experiencia Carencias de formación
	Interacciones	Trabajo en equipo	Trabajo con auxiliares Trabajo con compañeros Trabajo con otros agentes
		Relación centro-familia	Concep. educ. particip. familias Estrategias de participación de las familias
		Relación centro-primer ciclo EB	Estrategias realizadas Estrategias deseadas Dificultades de implementación de estrategias
		Rel. centro-comunidad	Estrategias
	Presión interna para la mejora	Evaluación y monitorización	Presencia Ausencia
	Intervención educativa en el aula	Organización y gestión del ambiente educativo	Espacio y materiales
Tiempo			Presencia de rutinas
Grupo			Dinámicas de organización del grupo
Proceso de ens./aprendiz. y gestión curricular		Relaciones interpersonales	Relación niño-niño Relación adulto-niño Relación adulto-adulto Igualdad de oportunidades
		Modelos pedagógicos	Presencia de un modelo de referencia Dificultades en la implementación de un modelo Papel del educador
		Prácticas de observación, registro, planificación y evaluación	Planificación Registros Evaluación
		Estrategias de enseñanza y comportamientos de sensibilidad, estimulación y autonomía	Estrategias de enseñanza Sensibilidad Estimulación Autonomía
Niveles de participación de los niños y oportunidades de aprendizaje		Áreas de contenido más valorizadas Áreas de contenido menos valorizadas Articulación de áreas de contenido	

Cuadro 4.7 – Dimensiones, temas, categorías y subcategorías de análisis.

La unidad de registro es la *unidad de significación objeto de codificación* y corresponde al *segmento de contenido a tener en cuenta como unidad de base, con vista a la*

categorización y al cálculo de frecuencia (Holsti, 1969, citado por Bardin, 2000: 104). Su identificación se estableció según el nivel semántico del segmento del contenido seleccionado y el significado principal inherente al concepto de cada categoría.

En este estudio, únicamente en el análisis de las cuestiones abiertas del cuestionario, se determinó la frecuencia con la que cada expresión es evocada, mientras que en los demás datos la repetición de temas o ideas del discurso fue poco considerable.

Para el análisis de las categorías que implicaban la utilización de escalas de observación, hubo que recurrir a una estadística descriptiva simple. Así, se le atribuyó un valor a cada observación y se determinó la media aritmética de cada variable alcanzada en el total de las observaciones realizadas en determinado periodo de tiempo, lo que permitió presentar y comparar la media aritmética de los resultados alcanzados en cada momento (1ª, 2ª, 3ª e 4ª observaciones).

Al aceptar que la investigación cualitativa persigue la objetividad y el rigor en la intersubjetividad, se considera, al igual que Lopes da Silva (1995: 223), que la triangulación, al permitir *confrontar las distintas interpretaciones de los individuos observados, y las de estos con las del observador (...)* permite *controlar la subjetividad del investigador, obligándole a revisar los datos y a documentar todo el proceso de recolección y análisis*.

En el tratamiento de datos de este estudio se recurrió frecuentemente a los procesos de triangulación, considerando las fuentes, los métodos y los momentos.

La triangulación de fuentes se realizó cruzando los discursos y las perspectivas de los participantes – maestros de educación infantil, padres y tutores – sobre la misma dimensión de análisis. De acuerdo con Guerra (2003: 127), cuando en este proceso hay concordancia sobre determinada situación, es probable que ésta sea la más válida y auténtica. Aún según este autor, aunque no sea válido el criterio de que la verdad es lo que dice la mayoría, una triangulación concordante puede ayudar a comprobar que todos los que no están directamente implicados en determinado proceso interpretan la realidad de la misma manera.

Se utilizó la triangulación de métodos, una vez que se recurrió a entrevistas, cuestionarios, análisis documental y observaciones para la obtención de datos sobre las categorías, consiguiendo analizar, con posterioridad, lo común y lo divergente en el material recabado. Guerra (2003), citando a Elliott (1980), refiere que la triangulación asienta en el principio básico de recoger observaciones/apreciaciones sobre determinado aspecto para, desde diferentes perspectivas o puntos de vista, poder comparar y confrontar dichos enfoques.

La triangulación de momentos fue otro de los tipos de enfoque realizado en este estudio. Así, en función del tipo de categoría objeto de análisis, se compararon los datos recogidos en diferentes periodos del año.

Al inicio de cada año aplicamos un cuestionario y diseñamos un plan de acciones de mejora y, al final de cada año hicimos las entrevistas. Entre el principio y el final del curso escolar, o sea, en el periodo *durante*, hicimos los registros, utilizando tres tipos de escalas de observación.

3. Discusión de datos

Dado que el objeto de estudio de esta investigación-acción se centró en el análisis de la auto-evaluación llevado a cabo en cuatro escuelas infantiles, y aceptándose que, en educación, la evaluación y la investigación-acción implican procesos aparentemente idénticos, cuya diferenciación puede resultar ambigua, intentaremos clarificar la función y la lógica subyacente a cada uno de ellos.

De acuerdo con Lopes da Silva (1995: 217), *la evaluación está más ligada al análisis del proceso de cambio y/o de sus resultados, mientras que la investigación se centra en la producción de saberes que se derivan de la concreción práctica de las hipótesis de acción.*

La misma autora, citando Goyette *et al.* (1984), añade que, en la mayoría de los casos, la formulación de objetivos específicos es suficiente para orientar la investigación y la acción, y no es necesario crear hipótesis.

La investigación-acción, aunque no produzca saberes generalizables, deberá incluir descripciones del contexto, del proceso y de los efectos, y presentar los principios que orientan la investigación y la acción, tratando la forma como dichos saberes se desarrollan e interrelacionan.

En este capítulo intentamos reflejar los datos recogidos, tratando de problematizar e interrelacionar los saberes generados.

La discusión se estructuró en torno de cuatro ejes principales: (i) organización y gestión del centro; (ii) intervención educativa en el aula; (iii) planes de acción y mejora; y (iv) evaluación del impacto del Proyecto de Autoevaluación y Mejora.

El primer eje – organización y gestión del centro – implicó aspectos como la visión, el espacio institucional, los recursos humanos, las interacciones y la presión interna para la mejora. Por su parte, el segundo eje – intervención educativa en el aula – estuvo centrado en la organización y gestión del ambiente educativo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión curricular.

El abordaje a los *Planes de Acciones de Mejora* se hizo en base a un análisis comparativo de las mejoras alcanzadas en cada curso escolar objeto de estudio.

En la evaluación del impacto del *Proyecto de Autoevaluación y Mejora* intentamos reflejar la forma como el trabajo llevado a cabo fue interpretado por los participantes en el proceso, en especial por los actores educativos de cada escuela infantil y por el elemento de apoyo a todo el Proyecto.

3.1 Organización y gestión de la institución

3.1.1 Visión

La visión de una escuela infantil pasa por la existencia de un proyecto educativo que dé a conocer los valores específicos de la organización educativa.

En los casos estudiados, el proyecto educativo emerge de la obligatoriedad impuesta por el sistema educativo y no de necesidades intrínsecas de planificación y gestión. Su formalización se hace únicamente como instrumento pedagógico de referencia, sin grandes implicaciones en la dinámica institucional.

En las instituciones privadas de solidaridad social (IPSS), el proyecto educativo aparece de forma más relevante que en las escuelas infantiles de la red pública, puesto que se le considera como la imagen de la escuela infantil y ésta tiene que darlo a conocer.

En las escuelas infantiles de la red pública, el proyecto educativo implica a toda la escuela y no únicamente al preescolar, y es el documento central. Sin embargo, la comunidad educativa todavía no lo ha hecho suyo.

Es pertinente la existencia de un proyecto educativo orientador de la actividad escolar en su totalidad, capaz de garantizar un trabajo coherente con los principios educativos ambicionados, porque evitará que en un mismo centro coexistan finalidades educativas distintas y que surjan divergencias en cuanto a las metas que se pretenden alcanzar.

La creación de trayectos consistentes con el éxito educativo propugnado depende de la elaboración e implementación de proyectos educativos estructurantes de la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas infantiles. Dichos trayectos pueden constituirse en facilitadores de la aplicación de mecanismos de evaluación reguladores del proceso educativo.

Un liderazgo responsable y efectivo tiene una especial importancia para la organización educativa, una vez que podrá ayudar en la planificación e implementación de estrategias de gestión articuladas con las necesidades reales de la escuela.

Tanto en lo que concierne al proyecto educativo como al liderazgo no se han identificado iniciativas de desarrollo de mejoras, tal y como queda plasmado en los planes de mejoras implementados en cada una de las escuelas (Anexo 26).

La afirmación del liderazgo en las escuelas infantiles de la red pública requiere autorización administrativa para hacerse realidad, lo que implica la asignación de responsabilidades de coordinación a uno de los maestros.

Las instituciones infantiles de la red privada de solidaridad social tienen un coordinador pedagógico, que debe asumirse como responsable de la creación y desarrollo de las dinámicas de trabajo en equipo. Éstas tendrán que implicar y corresponsabilizar a toda la comunidad educativa en la gestión democrática y en las tomas de decisión que generen mejoras eficaces.

En los centros estudiados existen ciertas debilidades en lo que toca a la construcción del proyecto educativo y de liderazgo, poniendo en evidencia las necesidades de formación en este ámbito. El mejor aprovechamiento de la autonomía de las escuelas infantiles, junto con la creación de estructuras de gestión intermedia, que promuevan de forma directa la calidad educativa y el control del proceso enseñanza-aprendizaje, puede ser una de las estrategias para subsanar este problema.

De acuerdo con Sergiovanni (2004: 133-134), la resolución de este tipo de problemáticas puede implicar todas o algunas de las siguientes estrategias:

Supervisión directa de los profesores, estandarización del trabajo de los profesores, estandarización de los resultados que se persigue alcanzar, profesionalización de la enseñanza, relación moral de los profesores con propósitos e ideales comunes, y

aportación de nuevas formas de colegialidad que lleven al desarrollo de comunidades de práctica entre los profesores.

En general, es frecuente que las decisiones políticas pasen por la creación de tipos de supervisión directos o por la estandarización del trabajo de los profesores, siendo posible exigir la presentación de los estándares y resultados como medida de control.

Cabe referir que en las escuelas infantiles de la red pública de las Azores, la supervisión directa de los maestros se encuentra repartida entre el coordinador de la escuela y el consejo pedagógico, y ni las prácticas de supervisión personal ni la implicación directa en el centro infantil son habituales.

La estandarización del trabajo de los maestros de educación infantil implicaría naturalmente formas de control indirecto, recurriéndose a estrategias estructurantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la implementación de proyectos educativos y curriculares y la aplicación del plan de clase. Esta medida, aunque deja libertad al maestro para gestionar los medios, implicaría que se ambicionaran resultados académicos definidos a través de metas de aprendizaje.

En la enseñanza preescolar en Portugal, no existe un currículo estructurado, sino únicamente orientaciones curriculares. Este hecho, por una parte es beneficioso, y por otra presenta desventajas puesto que la evaluación de los resultados de los alumnos, como medio para controlar la gestión del proceso de aprendizaje es más difícil de implementar, al menos cuanto a la presentación de tasas de éxito que resulten de evaluaciones cuantitativas.

En este ámbito se plantean dos cuestiones:

- Dadas las características de la enseñanza preescolar ¿merece ser tratada de una manera distinta a la de otros niveles de enseñanza?
- Cuánto a la gestión curricular, ¿el trabajo de los maestros de educación infantil ha de ser semejante al practicado por los demás profesionales de la enseñanza?

3.1.2 Espacio institucional

El espacio institucional exterior fue uno de los aspectos más valorados por la comunidad educativa. Esta posición concuerda con las ideas de Lilian Katz (1998: 16-18) cuando dice que la evaluación de la calidad de los programas de educación preescolar, según la *perspectiva orientada desde arriba hacia abajo*, se centra en los aspectos del ambiente, del equipamiento y de los materiales existentes en las escuelas, o sea, se centra sobre todo en aspectos más fáciles de observar que no implican la producción de inferencias.

Los tutores y padres fueron los agentes que evaluaron esta dimensión con mayor facilidad, probablemente porque circulan por la escuela y observan diariamente los espacios exteriores del aula: patios, comedor, gimnasio.

La mayoría de los encuestados de todas las escuelas infantiles admite que la falta de condiciones de las instalaciones y equipamientos no suscita grandes problemas, las necesidades se centran especialmente en mejorar los espacios y equipamientos de los recreos.

De acuerdo con algunos maestros, en el espacio exterior nunca se han organizado situaciones educativas intencionadas y planificadas. La falta de organización y dinamización de los tiempos de recreo parece preocupar a los encuestados, por lo que la necesidad de crear mejores condiciones para esta rutina se ha puesto de manifiesto en todas las escuelas.

La mayoría de los encuestados no considera un problema grave la falta de condiciones para los niños con necesidades educativas especiales de las escuelas. Los padres y tutores de los niños demostraron cierto desconocimiento o falta de interés, puesto que la omisión de respuestas sobre esta cuestión fue elevada.

Los temas de seguridad parecen pertinentes a padres y tutores, aunque sus principales preocupaciones están más centradas en la alimentación y la higiene.

Salvo el centro 2, todos los agentes educativos encuestados están de acuerdo en que la escuela es un local organizado y seguro. Entre 2004/2005 y 2005/2006 se observó una clara evolución en el centro 2, que se tradujo en una mayor satisfacción por parte de los encuestados. Esta situación puede deberse a un cambio en la dirección, al desarrollo del plan de acciones de mejora o a ambas situaciones.

En todos los centros escolares estudiados el espacio institucional emerge como una de las dimensiones en las que se justifica invertir. La mejora se refiere a las condiciones del recreo que, según los encuestados, habrían de contar con equipamientos de calidad para que los niños pudieran diversificar sus iniciativas y beneficiarse de un tiempo lúdico seguro y agradable. Los planes de acción de mejora, al poner de manifiesto esta necesidad, indujeron, en los órganos de gestión la pertinencia de la intervención.

Las mejoras acaecidas en las instituciones privadas de solidaridad social (IPSS) fueron considerables, sobre todo en el centro 2. En el centro 4, junto con las pequeñas mejoras, han quedado patentes las intenciones.

La comunidad educativa se mantuvo al corriente de la situación, mostrándose reconocida, aunque no satisfecha con los progresos alcanzados.

Cabe resaltar que los recursos materiales, aunque puedan garantizar mejores condiciones laborales no bastan, y se requiere la implicación de los recursos humanos en la dinamización y responsabilización de los espacios.

3.1.3 Recursos humanos

La gran mayoría de los maestros posee una licenciatura en educación de infancia, mientras que los auxiliares de acción educativa tienen la escolarización obligatoria correspondiente a su edad. En las instituciones privadas de solidaridad social, los empleados más jóvenes poseen niveles de escolarización más elevados, aunque ninguno haya frecuentado un curso profesional específico para las funciones que ejerce.

La falta de preparación de los auxiliares de acción educativa para las funciones que ejercen no supone un problema grave ni para los maestros en educación infantil ni para los padres y tutores. Para los auxiliares, este problema se perfila como moderado y grave en ciertos casos. Esta divergencia de opiniones puede estar relacionada con: (i) las exigencias autoevaluativas y el rigor profesional de los auxiliares de acción educativa; (ii) la falta de

colaboración en el trabajo entre auxiliares y maestros; o (iii) el deseo del maestro en educación infantil de centrar en si mismo las competencias.

Los auxiliares de acción educativa pueden querer reducir la desigualdad en materia de competencias que deriva de formaciones distintas.

¿Por qué no han manifestado su insatisfacción con la falta de preparación de los auxiliares de acción educativa los padres y tutores? ¿Es posible que los padres y tutores valoren en estos profesionales únicamente las competencias de relación con los niños? Aunque este estudio no arroja respuestas a estas cuestiones juzgamos importante suscitar hipótesis de reflexión que pueden ser exploradas en el futuro.

En el ámbito del desarrollo profesional, los maestros de educación infantil no han manifestado un área de interés común para la formación permanente. Las temáticas consideradas más pertinentes han variado desde las matemáticas hasta la informática y la evaluación.

No obstante las recientes inversiones realizadas durante la última década, todavía hay maestros de educación infantil y auxiliares de acción educativa sin formación específica para trabajar con niños con necesidades educativas especiales, aunque tienen experiencias de trabajo en este dominio.

La existencia, o inexistencia, de maestros de educación infantil desmotivados ha merecido por parte de los encuestados respuestas diversas: en las instituciones privadas de solidaridad social (IPSS) las opiniones han evolucionado de forma positiva desde 2004/2005 hasta 2005/2006, aumentando el número de los que opinan que la motivación existe, mientras que en las escuelas infantiles de la red pública las opiniones se han mantenido iguales en los dos cursos escolares.

La tendencia evolutiva en las IPSS puede reflejar una mejora de las condiciones laborales o una realización profesional más satisfactoria, lo que incrementó el empeño en el trabajo.

Integrar la formación permanente de los profesores en la autoevaluación de la escuela puede ser una inversión a largo plazo, en la medida en que puede mejorar las competencias estrictamente prácticas y esenciales para producir centros educativos con capacidad para gestionar su autonomía y su propia mejora. (Scheerens 2004: 116-117).

Debido al desarrollo del Plan de Acciones de Mejora, las IPSS comenzaron a preocuparse más con la formación de sus recursos humanos y a finales de 2005/2006 la plantilla fue integrada en un programa de formación. La dirección de dichos centros apoyó la participación de los maestros de educación infantil en seminarios y congresos y se suscribió a una revista de educación.

En las escuelas infantiles de la red pública no ha habido cambios en la formación de sus recursos humanos puesto que estos están integrados en la formación impartida por el Centro de Formación de la Asociación Escolar. Sin embargo ha sido posible impartir formación sobre recreos al personal no docente, contando para ello con formadores de la comunidad educativa, en la misma escuela.

3.1.4 Interacciones

La calidad de las interacciones desarrolladas en el ámbito de la organización y gestión de los centros escolares es fundamental para todo el proceso educativo.

En este estudio consideramos que las interacciones implican dinámicas de relaciones capaces de hacer emerger una cultura de colaboración entre: (i) profesionales de la enseñanza, (ii) profesionales de la enseñanza y las familias; (iii) centro infantil y primer ciclo de enseñanza básica; (iv) centro escolar y entorno social. Cada una de estas categorías ha revelado especificidades y niveles de evolución diferentes.

El trabajo en equipo entre maestros de educación infantil ha evolucionado de forma positiva en todos los centros, salvo en el 4. La existencia de un cuerpo docente estable debería resultar más favorable a este proceso de colaboración, encontrándose aquí las IPSS en una posición más ventajosa. Esta probabilidad no pudo ser comprobada debido a que en las dos IPSS se introdujeron variables, como la sustitución de maestros y cambios en el horario que dificultaron el encuentro entre los maestros de educación infantil.

¿Qué significa el trabajo en equipo para los maestros de educación infantil? Los datos recogidos apuntan hacia la colaboración, sobre todo en lo que concierne a la organización de fiestas, decoración de espacios y reparto de material pedagógico. ¿Estos ejemplos suponen pruebas de trabajo en equipo? Si la respuesta a esta pregunta es negativa, puede concluirse que esta modalidad de interacción es incipiente en las escuelas infantiles estudiadas.

La falta de un liderazgo fuerte y de un proyecto educativo propio en las escuelas infantiles, además de estimular cierta autonomía, favorece actitudes de aislamiento entre maestros de educación infantil, poco favorables a la implantación de hábitos de trabajo en equipo basados en objetivos de aprendizaje cooperativo.

A propósito de los beneficios de la cooperación entre docentes, Caetano (2003: 21), refiriéndose a Johnson y Johnson (1992), sostiene que la productividad es superior en las situaciones de cooperación caracterizadas por una interdependencia positiva, en las que se ocasionan interdependencias de objetivos y un fuerte equilibrio de reparto y de responsabilidad personal, pudiendo asociarse, en estos casos, la atribución de recompensas. En cambio, cada vez es más compleja la cooperación cuando la función de cada miembro del equipo, así como sus aportaciones, no están definidas previamente, cuando no hay cohesión interna en el grupo y cuando la responsabilidad por los productos o resultados finales está diluida.

Los maestros de educación infantil aluden que *a veces* trabajan en equipo con los auxiliares de acción educativa, mientras que estos manifiestan que nunca trabajan en equipo con los maestros, o que lo hacen *siempre*. Esta dualidad de opiniones puede estar relacionada con concepciones distintas sobre trabajo cooperativo y con distintos niveles de participación de los auxiliares de acción educativa. Hay centros en los que los auxiliares están siempre en la clase y otros en los que solo se cuenta con ellos ocasionalmente, considerándose que sus principales funciones son cuidar de la limpieza de las instalaciones y de la seguridad de los niños.

La articulación entre el trabajo de los maestros de educación infantil y de los profesores de primer ciclo de enseñanza básica es poco consistente, principalmente en las IPSS. El hecho de que las escuelas infantiles de la red pública compartan espacios con el primer ciclo de enseñanza básica contribuye a que haya más contacto entre los niños y los profesionales, lo que facilita el trabajo en cooperación.

De acuerdo con los resultados, las prácticas de trabajo en equipo dependen, en buena medida, del grado de entendimiento y de la empatía entre los profesionales. La existencia de un cuerpo docente estable favorece, naturalmente, esta situación.

Las estrategias de articulación implementadas no se compaginan con las que desearían los encuestados. Hay toda una serie de trabas que hacen inviables un trabajo permanente entre estos niveles de enseñanza.

Para los maestros entrevistados, las principales estrategias de articulación entre el preescolar y el primer ciclo de enseñanza básica se ciñen a las visitas a las clases del centro, a la presentación de los trabajos de los niños y a la celebración conjunta de los días festivos. Las estrategias deseadas están relacionadas con la necesidad de que haya un entendimiento mutuo sobre el trabajo del maestro de primer ciclo de enseñanza básica y del maestro de educación infantil.

(...) antes [las maestras] decían que los niños andaban muy inquietos, porque no había normas, que se les dejaba muy sueltos por las clases mientras que ahora ya se dan cuenta que hay mucho trabajo.

(...) cada uno se queda en su clase porque los programas en general son muy amplios.

Según los maestros de educación infantil, los maestros de primer ciclo de enseñanza básica se preocupan por hacer que los niños dominen las competencias básicas de la escritura, relegando para un segundo plano la formación integral de los niños. Solamente uno de los maestros de educación infantil apunta una experiencia exitosa de trabajo articulado con el maestro de primer ciclo de enseñanza básica, basada en el Movimiento de la Escuela Moderna.

Una visión compartida sobre la infancia y el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para un trabajo en equipo que promueva una continuidad educativa entre niveles de enseñanza.

Los resultados del proceso autoevaluativo nos permiten concluir que no existe una práctica de trabajo en equipo consistente y permanente entre los profesionales de la enseñanza. Dicha problemática fue seleccionada para formar parte de los planes de acciones de mejora en tres de los centros estudiados.

El trabajo en equipo entre los técnicos de educación especial, los maestros y los auxiliares de acción educativa parece ser más evidente en las escuelas de la red pública, donde apareció señalada la opción *muchas veces*. Esta modalidad de trabajo fue más frecuente entre los técnicos de educación especial y los maestros que entre estos técnicos y los auxiliares de acción educativa. Probablemente debido a que los auxiliares de acción educativa de la red pública casi nunca están dentro de las clases.

En todos los centros analizados, las actividades no docentes fueron utilizadas para trabajar en equipo, aunque en distintas proporciones. Este trabajo se tradujo sobre todo, en la participación en reuniones.

Las relaciones institución-familia parecen basarse en la interacción entre las personas. La mayoría de los padres y tutores recuerdan haber sido informados sobre el trabajo desarrollado en la escuela infantil y sobre los objetivos de dicho trabajo.

La participación de los padres y tutores en actividades concretas dentro de la clase sólo ocurre ocasionalmente. Gran parte de estos agentes educativos no participa en las tomas de decisión sobre el funcionamiento de la escuela infantil.

Aunque hay representantes de los padres y tutores en el consejo pedagógico de cada uno de los centros escolares, el funcionamiento de dichos equipos tiene dinámicas muy variadas.

La implicación de los padres y tutores en las tomas de decisión sólo ha sido implementada recientemente, dependiendo del maestro y de todo el equipo con responsabilidades en la coordinación del centro. La creación de una gestión democrática de las escuelas infantiles es deseable, aunque difícil, cuando no hay un liderazgo asumido y reconocido por todos.

En las IPSS, la dirección y los coordinadores no suelen escuchar a la comunidad educativa.

En las escuelas infantiles de la red pública, aunque hay un coordinador del núcleo común al primer ciclo de enseñanza básica, los problemas de gestión administrativa se anteponen con frecuencia a las cuestiones pedagógicas.

El Proyecto de Autoevaluación y Mejora intentó involucrar a los padres en el proceso autoevaluativo, integrándolos en los equipos responsables que fueron creados, intentando conocer su opinión y comunicándoles los resultados de las iniciativas tomadas. En este proceso se consideró lo enunciado por Homem (2000: 81), cuando refiere que *sin estructuras que propongan a los padres una participación integrada en la construcción y evaluación del Proyecto Educativo, que los mantengan sistemáticamente informados y permitan debates ampliados y restringidos sobre dicho proyecto y sobre el desarrollo y la educación de sus hijos, los padres se sienten marginados del escenario escolar educativo.*

En todas las escuelas, la relación institución-familia integró el Plan de Acciones de Mejora. Mientras que en los centros 1, 2 y 3, ésta fue considerada un área prioritaria de inversión, en el centro 4, pese haber sido indicada como poco problemática, se consideró necesario llevar a cabo un trabajo permanente para mayor eficacia de resultados.

La relación del centro con la comunidad fue satisfactoria para los encuestados, a pesar de la inexistencia de un proyecto que garantice una planificación de la intervención en el entorno adecuada. La participación del centro infantil en fiestas de la comunidad ha sido la estrategia de interacción más utilizada.

Las dos IPSS, tienen una vertiente de apoyo a la tercera edad que podría ser aprovechada para un trabajo de acercamiento entre niños y mayores. Esta potencialidad de trabajo parece estar siendo sopesada, principalmente en el centro 1.

Cabe señalar que ninguno de los centro indicó la relación con la comunidad como un proceso que habría que integrar en el Plan de Acciones de Mejora.

3.1.5 Presión interna para la mejora

De acuerdo con los resultados del trabajo llevado a cabo, la presión interna para la mejora es poco marcada, dado que no existen mecanismos legales de evaluación, ni interna ni externa, ni los centros parecen muy interesados en hacer su monitorización.

Scheerens (2004: 116), a propósito de este tipo de situaciones dice lo siguiente:

Una condición organizacional fundamental para garantizar una autoevaluación eficaz es la constitución de un foro de debate oficial y de encuentro en el que personal de la escuela puedan planificar las operaciones de evaluación y analizar los resultados.

Hasta la fecha de este estudio en los centros analizados no se constituyó este *marco oficial de debate*, ni existen mecanismos legales de evaluación interna o externa.

En cuanto a la oferta de vacantes, ni las IPSS satisfacen la demanda ni las escuelas infantiles dan muestras de disminución de asistencia debido a las bajas tasas de natalidad.

Los docentes de la plantilla de las escuelas de la red pública tienen ciertas garantías de trabajo, independientemente del número de alumnos que asisten al centro. Ello hace que la presión interna para la mejora no sea fuerte. La implementación de la evaluación docente y no docente, según lo previsto en el Estatuto del Personal Docente de la Educación Preescolar y de la Enseñanza Básica y Secundaria, y según lo previsto en el Estatuto de la Carrera Docente en la Región Autónoma de las Azores (aprobado por el Decreto Legislativo Regional nº21/2007/A, de 30 de agosto, según redacción dada por los Decretos Legislativos Regionales nºs 4/2009/A y 11/2009/A de 20 de abril y 21 de julio, respectivamente) podrá inducir o apareamiento de mejores padrones de desempeño institucional.

Las IPSS estudiadas realizan evaluaciones al personal docente. Pese a su carácter más administrativo que formativo, dichas evaluaciones fueron valoradas por los maestros de educación infantil, ya que pueden implicar la reformulación de posturas menos adecuadas en lo que concierne a la intervención educativa.

Las escuelas de educación infantil de la red pública realizan evaluaciones al personal docente y no docente, pero, en la práctica, dichas evaluaciones no tienen consecuencias en la intervención educativa. Ello hace que la calidad del desempeño de los profesionales sea valorada principalmente por los padres y tutores. Naturalmente, esta valoración depende de las características de cada comunidad educativa.

Otro de los factores que influye en los niveles de presión para la mejora es la gratuidad del sistema público, en oposición a las IPSS, que cobran una mensualidad. Estos últimos tienden a estar más atentos, considerando tener derecho a decidir sobre las condiciones educativas que la escuela ofrece.

El reconocimiento al trabajo desarrollado por el personal del centro infantil, por parte de los órganos de gestión, no fue interpretado como suficiente por la mayoría de los encuestados.

La inexistencia de un proyecto educativo que dé a conocer la política educativa del centro, genera debilidades de planificación y de definición de estrategias en el ámbito institucional, lo que tiene implicaciones en la implementación de una evaluación y monitorización capaces de cambiar para mejorar.

El Proyecto de Autoevaluación y Mejora del centro infantil implementado durante este estudio fue la primera experiencia de evaluación realizada en dichos centros. De acuerdo con los resultados de la evaluación de impacto, el proyecto fue importante para los padres y tutores, para el personal del centro y para los niños, una vez que estaba orientado hacia la mejora.

3.2 Intervención educativa en el aula

3.2.1 Organización y gestión del ambiente educativo

Los espacios y los materiales de la clase, así como la gestión del tiempo y del grupo y las relaciones interpersonales son determinantes para la creación de condiciones favorables al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La organización de los espacios en las escuelas infantiles puede hacerse de maneras distintas, pero el tipo de equipamiento, los materiales y su disposición determinan, en buena medida, *lo que los niños pueden hacer y aprender*.

Tanto los centros como las personas encuestadas han reconocido que la falta de espacios y materiales adecuados no es un problema grave. Sin embargo, los maestros que todavía no disponen de un ordenador en el aula apuntaron esta carencia en el Plan de Acciones de Mejora elaborado en 2004/2005. Esta situación fue solucionada en el curso siguiente.

En las IPSS se llevaron a cabo obras de rehabilitación de los espacios que mejoraron la funcionalidad de las instalaciones. El centro 2 acordó con un centro comunitario la posibilidad de utilizar un espacio para la realización de las clases de educación física. Todos estos cambios se hicieron gracias a la buena acogida del Plan de Acciones de Mejora por parte de los órganos directivos de dichos centros.

La relación entre las dimensiones de las salas de clase y el número de niños ha merecido por parte de los maestros de las IPSS algunas objeciones.

En las escuelas de la red pública se comprobó que todas las clases disponen de equipos informáticos y que estos son debidamente utilizados por los niños. Todas las clases están organizadas por áreas de trabajo y disponen del equipamiento adecuado a los contenidos a explorar.

En cuanto a la gestión del tiempo, los maestros de educación infantil, además de abogar a favor de una rutina estructurada, opinan que ésta ha de ser flexible y articulada con la gestión del espacio y las necesidades del grupo

La rutina de las IPSS es diferente de la de las escuelas infantiles de la red pública.

En las IPSS, los niños dormían después del almuerzo, y éste era servido más temprano que en la red pública. Al hilo del Plan de Acciones de Mejora, se produjeron algunos cambios en la rutina del centro 2, que institucionalizó un tiempo de recreo durante la tarde y los niños de cinco años dejaron de tener tiempo para dormir.

Los centros analizados presentaron una rutina diaria y otra semanal. La diaria implicaba un tiempo asignado a la planificación del trabajo y a la elección de canciones y cuentos, con todo el grupo reunido. También hubo momentos de actividades propuestas por el maestro y otras propuestas por los niños.

En todos los centros la rutina semanal intentó asignar días fijos para las clases de educación física, que fueron marcados a partir de un planillo para la utilización del gimnasio. Ciertas actividades extracurriculares que ofrecen las IPSS, como la natación, la expresión musical y el inglés, tienen carácter semanal.

La gestión del tiempo no ha supuesto un problema para los padres y tutores, que se muestran satisfechos con los horarios de funcionamiento.

En todas las escuelas predominó el trabajo en grupos grandes y pequeños, siendo menos representativas las actividades realizadas en pareja o individualmente. Esta situación estuvo asociada al modelo de intervención del maestro de educación infantil, a la rutina y al tipo de actividades.

Hubo algunas situaciones educativas desarrolladas por todos los niños en simultáneo, como las sesiones de educación física, las charlas matinales o a última hora de la tarde y las visitas de estudio. De acuerdo con los intereses de los niños o con el tipo de tareas, también fue posible trabajar en grupo reducido, en parejas o individualmente.

En las escuelas de la red pública hubo una correlación directa entre el trabajo en grupo grande y las iniciativas a cargo del maestro, según lo dispuesto en las Escalas de Observación de las Oportunidades Educativas (dimensiones del grupo y de la iniciativa).

El centro 1 fue el único que presentó grupos de alumnos organizados de acuerdo con las edades de los niños. Los demás presentaron grupos homogéneos en cuanto a edades, ya que solamente tenían dos clases.

Según los maestros, la organización del grupo procuró atender a las características individuales, sexo y edad de los niños. La gran mayoría opinó que sería beneficiosa la interacción entre niños con niveles de desarrollo diferentes.

La presencia de niños con necesidades educativas especiales fue más evidente en los centros 1 y 3, aunque en los demás también hubiese casos que requerían de un acompañamiento más cercano. La presencia de estos niños en el grupo fue interpretada con normalidad, aunque con cierta preocupación en el centro 1 donde, por falta de tiempo, no fue posible desarrollar un trabajo individualizado y específico. Cabe resaltar que muchas veces el maestro dedicó horas no escolares para ayudar al desarrollo de dichos niños.

El centro 1 fue el único que integró una acción de mejora en el ámbito de la organización del grupo, con vista a dar respuesta a los intereses específicos de los niños, mediante el desarrollo de proyectos en pequeño grupo. La práctica de trabajo anterior consistía en un proyecto único para todos los niños.

En el ámbito de las relaciones interpersonales verificamos que las interacciones niño-niño se desarrollaron en un clima amigable. En una de las clases del centro 3, los niños tenían cierta dificultad en cumplir las normas sociales y en mantenerse en el aula.

En todos los centros los niños supieron identificar con facilidad a sus compañeros preferidos. La selección raramente incluía a niños que presentaban dificultades en cumplir las normas de la clase.

Las relaciones de los niños con los adultos y viceversa se mostraron afectuosas y basadas en lazos de confianza mutua. Sin embargo, uno de los maestros del centro 3 llamó la atención de que había niños que temían a ciertos auxiliares de acción educativa.

En el contexto de las escuelas infantiles, el maestro parece haberse perfilado como el mayor referente para los niños.

La relación entre adultos no fue objeto de gran atención por parte de los entrevistados, de lo que puede deducirse que no existen problemas graves.

La igualdad de oportunidades no se perfila como una situación problemática para nadie y las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas o de aprendizaje merecieron el respeto y la aceptación tanto por parte de los adultos como de los niños.

Los niños con necesidades educativas especiales fueron reconocidos por el grupo como teniendo mayores dificultades y contaron con el apoyo de la gran mayoría de los compañeros.

En el ámbito del proceso autoevaluativo, durante el curso escolar 2005/2006, el centro 3 fue el único que indicó las relaciones interpersonales como siendo un área que habría que introducir en los Planes de Acciones de Mejora. La identificación de esta necesidad resultó de un único trabajo de selección de prioridades de inversión realizado mediante el método *Q-Sort* entre los maestros de la escuela y el elemento de apoyo. El equipo de autoevaluación determinó, entre algunos de los padres y tutores, que no existían indicios de discriminación entre los niños o las familias, por lo que este inciso fue retirado del Plan de Acciones de Mejora.

En suma, constatamos que la organización del ambiente educativo en sus diferentes vertientes resultó relativamente satisfactoria, aunque haya sido incluida en los Planes de Acciones de Mejora en los centros 1, 2 y 3. Mediante el proyecto de autoevaluación efectuado, puede considerarse que los centros presentaron un ambiente educativo favorable a la creación de condiciones adecuadas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.2 Proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión curricular

En el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la gestión curricular en las escuelas infantiles, se analizaron los modelos pedagógicos implementados, las prácticas de observación, el registro, la planificación y la evaluación, las estrategias de enseñanza y los comportamientos de sensibilidad, estimulación y autonomía, así como los niveles de participación de los niños y las oportunidades de aprendizaje.

El modelo pedagógico común a todo el centro infantil únicamente fue adoptado en el centro 4, en 2004/2005, inspirado en el Movimiento de la Escuela Moderna. Al año siguiente, debido a la salida de uno de los maestros, éste dejó de ser el referente único para las dos clases.

En los demás centros cada maestro tenía libertad para elegir un modelo pedagógico. Los más adoptados fueron los modelos del Movimiento de la Escuela Moderna y los del Trabajo por Proyecto. Hubo maestros que refirieron el modelo *High/Scope* y otros, por la manera

como expusieron su intervención educativa, demostraron que trabajaban por temas o según el modelo humanista.

Gran parte de los maestros optó por el eclecticismo en su intervención educativa. La formación inicial, la experiencia profesional y el reciente contacto con el Movimiento de la Escuela Moderna parecen haber influido en esta posición.

El débil dominio en términos conceptuales y prácticos de los modelos parece generar cierta inseguridad e inmadurez en la mayoría de los maestros de educación infantil, persistiendo las dificultades a la hora de seleccionar y aplicar de forma consistente un modelo pedagógico.

Cada maestro tiene "su" modelo, aunque muchas veces no tiene una conciencia muy clara de cuál es. (Lopes da Silva, 1989: 6).

- ¿Hay alguna ventaja en que únicamente exista un modelo pedagógico a nivel institucional?
- ¿Los modelos deben estar asignados al maestro o al escuela?

En el caso de los modelos que están asignados a un centro, ¿no podría ser ésta una oportunidad para fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperado entre maestros, permitiendo una evolución más rápida de los niveles de desempeño de los profesionales?

En lo que concierne a las prácticas de observación, registro, planificación y evaluación se comprobó que los maestros habían observado a los niños de forma naturalista, registrando únicamente las situaciones importantes, sin recurrir a las parrillas de observación o a los registros. Sin embargo sí había planes y registros del trabajo realizado con los niños.

En el centro 4, la bitácora de clase y las actas elaboradas en grupo son un buen ejemplo de los instrumentos utilizados para registrar y evaluar simultáneamente.

Algunos maestros intentaron observar mensualmente la evolución de cada niño, a partir del análisis de la concreción de objetivos.

El proceso de planificación fue esencialmente mental. Los maestros gestionaban su intervención a partir de una actividad pensada en términos de *qué hacer y cómo hacerlo*. Las competencias y los objetivos a llevar a cabo estuvieron implícitos en la planificación mental, pero no constituyeron los focos centrales de estructuración del plano diario, o sea, los maestros parecen justificar a posterioridad los motivos que les llevaron a desarrollar determinada actividad.

Al principio los maestros parecían preocuparse más con la gestión de las actividades en el ámbito de la rutina diaria que con la estructuración de un trabajo orientado hacia el desarrollo de competencias específicas. No obstante, los proyectos curriculares de cada clase se configuraron como los principales instrumentos de planificación estructurada, funcionando como referente que sustenta las intenciones educativas del maestro.

La flexibilidad de los planes fue común a todas las escuelas, y estos podían modificarse en función de los intereses del grupo. Los niños, durante la entrevista, confirmaron que las decisiones sobre las actividades a llevar a cabo podrían partir de la iniciativa del maestro o de la suya, habiéndoselas considerado como tomas de decisión conjuntas.

Los maestros presentan planificaciones con periodicidades diarias, semanales, mensuales y trimestrales. Ello puede poner en evidencia la falta de dinámicas consensuadas y articuladas de gestión curricular.

La participación de los auxiliares de acción educativa no fue objeto de planificaciones por parte del maestro.

En tres de los cuatro centros, la evaluación a los niños se realizó por imposiciones legales. En el centro 4, ésta fue considerada como formando parte del proceso educativo, realizándose semanalmente a partir de un Plan de Actividades Semanal.

Uno de los maestros del centro 1 consideró la organización de expedientes para los niños un recurso evaluativo excelente, aunque difícil de implantar dado el poco tiempo disponible.

Los centros 1 y 3 reconocieron ser necesario hacer inversiones para mejorar las prácticas de observación, registro, planificación y evaluación, por lo que incluyeron en el Plan de Acciones de Mejora iniciativas en este ámbito. La falta de instrumentos que faciliten el registro y la evaluación de los niños fue el aspecto más en evidencia en 2005/2006.

En el centro 1 se hizo una consulta bibliográfica y se tomaron algunas iniciativas para ayudar en el registro y en la evaluación, mientras que el centro 3 no se llevó a cabo ningún trabajo específico. Se acordó que el acceso a la información se haría mediante un grupo de estudio.

- ¿No sería preferible que cada escuela reflexionara y definiera sus instrumentos de registro y evaluación?

A partir del balance de aplicación de las orientaciones curriculares en Portugal continental, Lopes da Silva (2005) pone en evidencia la importancia de la evaluación para los maestros, preguntándose si este interés *corresponde a un deseo de mayor regulación y mejora*, o, si por el contrario, *se atiene a una normativa con potenciales consecuencias negativas en el proceso educativo*. Aún según esta autora, puede que algunos de los maestros quieran disponer de instrumentos de evaluación *prefabricados*, lo que pondrá en riesgo el sentido y las implicaciones de dicha evaluación.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y a los comportamientos de sensibilidad, estimulación y autonomía, se comprobó que los maestros valoran los intereses de los niños en articulación con el trabajo a desarrollar, buscando identificar las dificultades y los conocimientos previos de los alumnos. En uno de los centros, la puesta en común de conocimientos entre los niños se mostró útil para la realización de descubrimientos y aprendizajes.

Desde el punto de vista de los niños, las principales estrategias de enseñanza indicadas fueron el desarrollo de proyectos, la gestión de la rutina diaria, el material pedagógico y las interacciones adulto-grupo.

En el Cuadro 6.1, se expone la media de todas las observaciones realizadas durante 2004/2005 y 2005/2006 en cada centro, en las subescalas de comportamientos de sensibilidad, estimulación y autonomía, de acuerdo con la Escala de Observación de los Adultos.

Como puede comprobarse, la sensibilidad fue, en todos los centros, la subcategoría con mayor número de observaciones en los niveles de empeño más elevados, con una media aritmética del 3.8. En los puestos siguientes surgen las subcategorías de la autonomía (3.71) y de la estimulación (3.70).

La sensibilidad presenta niveles de empeño más elevados, lo que puede indicar la facilidad de desempeño de los maestros en el ámbito de las relaciones interpersonales y los resultados de satisfacción de los padres y tutores con respecto a la calidad de las relaciones del centro con las familias.

La estimulación que los adultos pudieron dar a los niños durante el desarrollo del trabajo se articula con su capacidad para organizar y gestionar el ambiente educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la gestión curricular.

La estimulación no depende únicamente de las capacidades de comunicación o de empatía de los adultos, implica también competencias de observación, de registro, de planificación y de evaluación. Al planificarse ha de mantenerse cierta flexibilidad para poder reajustarse a la imprevisibilidad de los niños.

Los maestros manifestaron ciertas dificultades de evaluación y de planificación, siendo el empeño, que resulta de la aplicación de la subescala estimulación, inferior a los presentados en las subescalas de la sensibilidad y de la autonomía.

Sensibilidad - Adultos	Observación	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4
	1ª	4,10	3,60	4,00	4,00
	2ª	4,00	3,50	4,00	4,10
	3ª	4,00	3,70	3,70	3,60
	4ª	3,80	3,80	3,80	4,00
	Media	3,98	3,65	3,88	3,93
Estimulación - Adultos	Observación	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4
	1ª	3,90	3,40	3,60	3,80
	2ª	3,80	3,40	3,70	3,90
	3ª	3,90	3,70	3,50	3,30
	4ª	3,60	3,70	3,90	4,10
	Media	3,80	3,55	3,68	3,78
Autonomía - Adultos	Observación	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4
	1ª	3,90	3,30	3,70	4,00
	2ª	4,00	3,20	3,70	4,10
	3ª	3,70	3,50	3,50	3,40
	4ª	3,80	3,90	3,90	3,80
	Media	3,85	3,48	3,70	3,83

Cuadro 6.1 – Media de resultados obtenidos en las Escalas de Observación de los Adultos (subescalas de sensibilidad, estimulación y autonomía).

En todos los centros estudiados, el nivel de autonomía brindado a los niños evolucionó positivamente entre 2004/05 y 2005/06.

La autonomía no puede confundirse con libertad total de iniciativa y ha de ser interpretada como la oportunidad brindada a los niños para que tomen decisiones e intervengan de acuerdo con sus iniciativas. Estos son considerados sujetos activos de los aprendizajes, opinando, experimentando y sacando conclusiones inductoras de nuevos aprendizajes.

En lo que concierne a la iniciativa de las actividades llevadas a cabo por los niños, se comprobó, mediante la aplicación de la Escala de Observación de Oportunidades Educativas, que predominan las observaciones en las que los alumnos han realizado las actividades propuestas, sin oportunidad de elegir. Aunque en menor número, también hay casos en los que a los niños les fue dada libertad total para elegir lo que querían hacer.

La posibilidad del niño poder elegir la actividad que va a llevar a cabo, a partir de un número limitado de posibilidades de trabajo, sólo ocurrió ocasionalmente.

La gran mayoría de las actividades educativas desarrolladas fueron propuestas por el maestro. Entre estos casos se incluyen las charlas en grupo grande que forman parte de la rutina diaria y que estuvieron orientadas por el maestro en educación infantil.

- ¿Por qué razón los maestros demuestran mayor seguridad en situaciones en las que son ellos los que proponen los trabajos?

De acuerdo con las entrevistas, estos agentes educativos opinan que, siempre que dejan a los niños menos encaminados o con actividades libres, ello genera mayor alboroto, ya que algunos de los alumnos no están preparados para la autonomía. Dicho esto, es comprensible que los niveles de autonomía puedan estar asociados a la gestión de la iniciativa de las actividades (consultar Anexos 22 – OP3 y 23 – A3).

- ¿Cómo romper este ciclo?, es decir ¿cómo involucrar a los niños sin ir dándoles mayores niveles de autonomía, conociéndose que ésta podrá facilitar su participación?

El centro 4 fue el único que no incluyó en su Plan de Acciones de Mejora medidas en el ámbito de las estrategias de enseñanza y de los comportamientos de sensibilidad, estimulación y autonomía. Fue asimismo el único que en el que descendieron ligeramente los niveles de empeño de los adultos entre 2004/2005 y 2005/2006. Este hecho puede o no estar relacionado con la no inclusión de dichos aspectos en el plan de mejora o con la presencia de los jóvenes en prácticas en ambas clases durante el segundo curso escolar.

En lo que concierne a la participación de los niños y a las oportunidades de aprendizaje, asistimos al predominio de los niveles 3 y 4 de las escalas de observación utilizadas en el proyecto EEL, en todos los centros estudiados. El nivel 4 es más frecuente en los centros 1 y 4 (Cuadro 6.2).

Participación-niños	Observación	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4
	1ª	3,80	3,10	3,50	3,40
	2ª	3,70	3,20	3,50	3,70
	3º	3,50	3,40	3,30	3,50
	4º	3,50	3,60	3,50	3,70
Media	3,63	3,33	3,45	3,58	

Cuadro 6.2 –Media de los resultados obtenidos en la Escala de Observación de la Participación de los Niños.

Si cruzamos todos estos resultados con los de la Escala de Observación del Empeño de los Adultos, comprobamos cierta correspondencia entre los datos (consultar gráficos de la Figura 6.1).

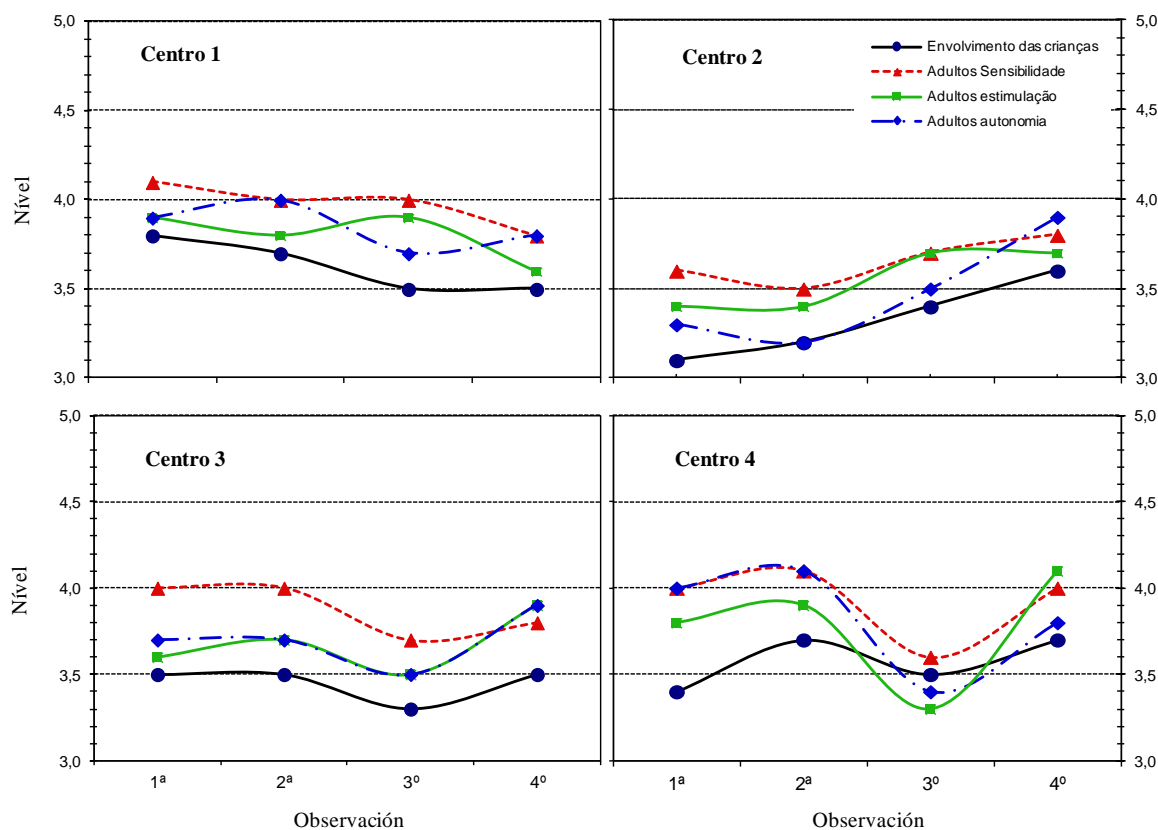


Figura 6.1 –Evaluación de la participación de los niños y del empeño de los adultos en lo que concierne a la sensibilidad, estimulación y autonomía. 1ª observación – octubre, noviembre y diciembre de 2004; 2ª observación – abril, mayo y junio de 2005; 3ª observación – octubre, noviembre y diciembre de 2005; 4ª observación – abril, mayo y junio de 2006.

Según los maestros de educación infantil de todos los centros se habían creado condiciones para el aprendizaje de la vida democrática, para intentar subsanar los conflictos y encontrar soluciones para los problemas, mediante el diálogo. Estos profesionales manifestaron que las soluciones educativas partieron de los conocimientos previos de los niños y que en la

elaboración de los proyectos, normas y reglas, hubo la preocupación por involucrar a los niños. La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en las situaciones educativas también fue apuntada unánimemente como siendo una práctica común.

En opinión de los padres y tutores existen en las escuelas intenciones de desarrollo de los niños.

En todos los centros estudiados las oportunidades educativas más exploradas se centraron en el área de las expresiones, en especial en la aproximación al lenguaje oral y escrito, a la expresión plástica y a la expresión dramática.

Las expresiones dramática y plástica y la aproximación a la escritura fueron las situaciones más valoradas por los niños durante las entrevistas. Esta preferencia es coherente con las oportunidades educativas más observadas a través de las escalas.

La expresión dramática, aunque no haya sido tratada muchas veces de forma planificada y organizada fue explorada individualmente, en pareja y en pequeño grupo, en situaciones de iniciativa libre de los niños en el área del “haz cómo si...”, frecuentemente.

El dominio de las matemáticas ha demostrado a lo largo de este estudio una tendencia evolutiva creciente, sólida, aunque con valores reducidos en lo que toca al lenguaje oral y escrito.

Las expresiones motora y musical fueron las menos observadas en todos los centros. La primera presentó grandes oscilaciones a lo largo de los registros, probablemente debido a las actividades de motricidad gruesa (educación física) regulares.

La expresión musical fue muchas veces utilizada como parte de la rutina diaria, como eslabón de conexión entre otras actividades o como momento de exploración conjunta de canciones. En el centro 1, fue explorada más intencionadamente por un especialista.

En lo que concierne a las oportunidades educativas, las opiniones de los maestros de educación infantil no coinciden con la práctica real, o sea, hay un desfase entre lo que estos profesionales pretenden realizar y lo que realmente se ofrece a los niños.

En algunos centros hubo discrepancias entre ciertas situaciones consideradas por los maestros como las más exploradas y los resultados de las observaciones efectuadas, mediante la escala de Observación de las Oportunidades Educativas. El centro 1 fue el contexto educativo donde dicha discrepancia fue más marcada. Los maestros consideraron el Conocimiento del Mundo el área de contenido más explorado, mientras que el lenguaje oral y la aproximación a la escrita fueron las más observadas.

El área de la Formación Personal y Social fue poco tratada, aunque algunos maestros la hayan apuntado como prioritaria. Sin embargo, no fue significativa visto no existir ningún trabajo intencionadamente planificado.

Como área transversal, los maestros recurrieron siempre que posible a situaciones imprevistas para poner de manifiesto cuestiones en el ámbito de la formación personal y social. Los conflictos entre los niños, la definición de reglas para las clases o para las salidas al exterior, así como la evaluación de los comportamientos de los niños fueron, entre otras, situaciones generadoras de un trabajo de formación a nivel personal y social de los niños.

Los maestros consideran que la equidad y la articulación de las distintas áreas de contenido fue una preocupación constante, aunque predominen algunas de ellas.

La categoría de los niveles de participación y oportunidades educativas únicamente fue seleccionada para integrar el Plan de Acciones de Mejora en el curso escolar de 2005/2006, en los centros 2 y 3.

El reducido número de observaciones en el área del conocimiento del mundo, de las matemáticas, de la música, de la expresión motora y de la formación personal y social podrá estar relacionado con el trayecto de formación del maestro, que, en la mayoría de los casos, tiene una formación académica predominante en el área de las humanidades.

La expresión musical y la expresión motora también ostentan un escaso número de observaciones. Probablemente debido a formaciones de base menos profundas en estas áreas de especialidad.

En este contexto, ¿no se puede pedir que todos los docentes, desde el preescolar hasta el primer ciclo de enseñanza básica, tengan una formación abarcante y articulada con el perfil de competencias que se espera del alumno en cuanto futuro ciudadano?

Dependiendo de la investigación desarrollada, puede decirse que en las dos grandes dimensiones estudiadas, los temas menos tratados en los centros fueron la visión y la presión interna para la mejora (la dimensión de la organización y gestión del centro) y el proceso de la enseñanza-aprendizaje y la gestión curricular (dimensión de la intervención educativa en clase). No obstante, en dos de los centros estudiados, estos temas no fueron seleccionados para integrar los planes de acciones de mejora de los centros, con excepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que concierne a las prácticas de observación, registro, planificación y evaluación.

La inexistencia de una visión definida mediante un proyecto educativo adecuado y fundado en un liderazgo fuerte, condicionan la implementación de procesos de supervisión y evaluación de los centros y, por consiguiente, la intervención para la mejora, tanto en el aspecto general como en el aula.

Las lacunas de las escuelas infantiles se deben esencialmente a la falta de documentos de soporte, tanto para la organización y gestión del centro (proyecto educativo), como para la intervención educativa en el aula (prácticas de observación, registro, planificación y evaluación). En este contexto, puede decirse que los maestros reconocen la necesidad de sistematizar comportamientos decisivos para la estructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las dificultades de formulación y registro del proyecto y de la intervención con los niños podrán estar unidas a distintos factores como:

- El carácter eminentemente práctico de la profesión de maestro de educación infantil *versus* la dificultad de conceptualización de las prácticas a través de la elaboración de proyectos y registros escritos;
- El no reconocimiento de la utilidad de los planes de estructuración y evaluación del trabajo *versus* la sobrevaloración de una perspectiva flexible de intervención y gestión curricular;

- La escasez de hábitos de trabajo en equipo, capaces de promover el aprendizaje cooperativo *versus* el trabajo aislado y rutinario sin recurso a evaluaciones autorreguladoras.

De acuerdo con Lopes da Silva (1995: 320) la producción teórica de ciertos proyectos toma la forma de *modelo conceptual*, el cual integra varias aportaciones, sin partir de un modelo teórico bien definido.

En la presente investigación, intentamos elaborar un modelo conceptual orientador del proceso de autoevaluación y mejora de los centros de educación preescolar, aplicable a la realidad portuguesa y, en especial, al sistema educativo de la Región Autónoma de las Azores. Se tuvo como fundamento el análisis del marco teórico, los datos debatidos a partir de la organización y gestión del centro y la intervención educativa en clase.

De acuerdo con Lopes da Silva (1995: 231), existen *dos niveles de elaboración de modelos: los de índole más descriptiva, denominados “modelos reales” y los que corresponden a formas de representación más general y descontextualizada, que se denominan “modelos formales”*. *Tratándose, en ambos casos, de modelos conceptuales transferibles, o sea, aplicables al análisis de otros casos o situaciones, su diferenciación deriva del nivel de abstracción.*

Esta investigación no tuvo la intención de generar un modelo *formal*. Sin embargo, mediante procesos inductivos y deductivos propios de la investigación-acción, construimos un modelo conceptual próximo de la *realidad*, que procuró integrar de forma sistémica varias dimensiones y niveles de análisis, asociados a factores considerados determinantes para la calidad educativa de los centros de educación preescolar.

A partir de algunos de los conceptos indicados en la revisión bibliográfica, del proyecto de autoevaluación implementado y del conocimiento del contexto educativo portugués, en especial de la educación preescolar, se elaboró un marco conceptual que, de forma interrelacionada, expone los principales factores determinantes de la calidad de la educación preescolar (Figura 6.2).

El concepto de calidad se caracteriza por su dinamismo y subjetividad, y por estar en permanente construcción. No obstante, es posible identificar ciertas dimensiones o factores que, en el contexto portugués actual, pueden condicionar la calidad en los centros de educación preescolar, a saber: *(i)* las concepciones, los valores y las creencias; *(ii)* las políticas educativas; *(iii)* la organización y gestión del centro; y *(iv)* la intervención educativa en clase.

Estas dimensiones se interrelacionan, integrando los temas y categorías:

Concepciones, valores y creencias:

- (a)* Finalidades educativas (desarrollo personal y social del niño, inserción social y respeto por la diferencia y la multiculturalidad, igualdad de oportunidades);
- (b)* Concepciones sobre la infancia (el niño como reproductor de conocimiento, el niño como ser inocente, el niño como ser con capacidades innatas de desarrollo, el niño como ser que necesita atención, el niño coconstructor de conocimiento);

- (c) Concepciones sobre enseñanza/aprendizaje (racionalista, positivista, constructivista, ecléctico).

Políticas educativas:

- (a) Normativas legales (legislación sobre: ley de base del sistema educativo, ley marco de educación preescolar, autonomía de las escuelas, estatuto de la carrera docente, perfil de desempeño profesional);
- (b) Política de formación (formación inicial y permanente);
- (c) Presión externa para la mejora (evaluación de desempeño, evaluación externa).

Organización y gestión del centro escolar:

- (a) Visión (proyecto educativo, liderazgo);
- (b) Espacio institucional (espacios exteriores, interiores y equipamientos);
- (c) Recursos humanos (formación y desarrollo profesional);
- (d) Interacciones (trabajo en equipo, relación institución-familia, relación institución – primer ciclo de enseñanza básica, relación institución-comunidad);
- (e) Presión interna para la mejora (evaluación y monitorización).

Intervención educativa en clase:

- (a) Organización y gestión del ambiente educativo (gestión del espacio y de los materiales, gestión del tiempo y del grupo, relaciones interpersonales);
- (b) Proceso de enseñanza/aprendizaje y gestión curricular (modelos pedagógicos, prácticas de observación, registro, planificación y evaluación, estrategias de enseñanza y comportamientos de sensibilidad, estimulación y autonomía, niveles de participación de los niños y oportunidades de aprendizaje en las áreas de formación personal y social, expresiones y conocimiento del mundo).

La calidad de la educación preescolar resulta difícil de evaluar por sufrir la influencia de estos factores. Sin embargo, las dimensiones de la organización y de la gestión del centro y la intervención en clase son susceptibles de ser analizadas mediante mecanismos de autoevaluación.

Pese a la importancia de tratar de forma abarcable las cuatro dimensiones de la calidad, debido a las restricciones de la problemática del estudio y del tiempo disponible, optamos por explorar la organización y la gestión del centro educativo y la intervención en clase.

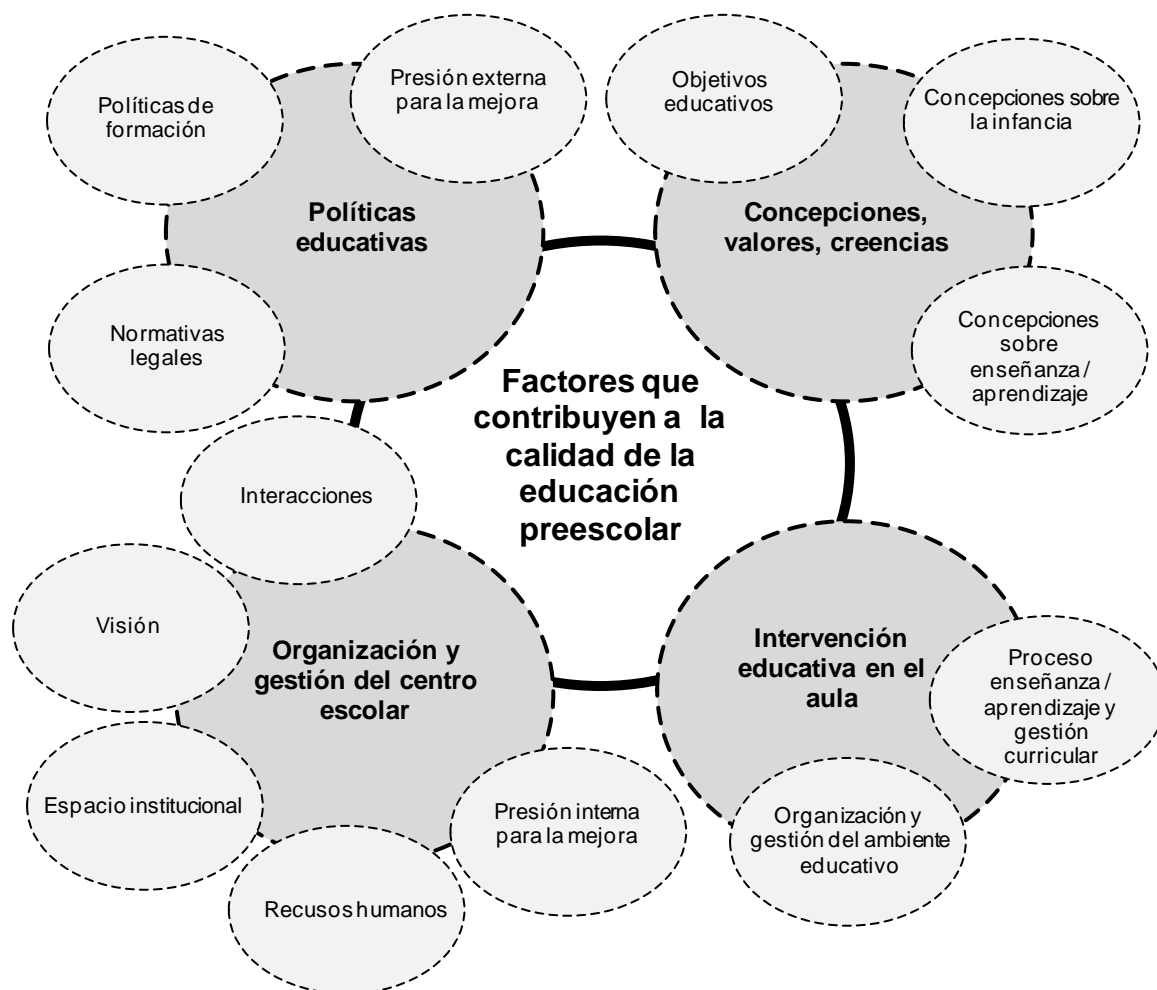


Figura 6.2 – Inter relación de los principales factores que contribuyen a la calidad de la educación preescolar.

3.3 Plan de Acciones de Mejora

Los Planes de Mejora elaborados por cada uno de los centros dieron origen a un fenómeno de *locus control* (Rotter, 1954), o sea, los responsables de la construcción del Plan de Mejora, pese a haber tenido acceso a todos los resultados del proceso autoevaluativo desarrollado, se centraron en necesidades que no interferían directamente con el desempeño pedagógico. Dicho esto, los focos de mejora para introducir en el Plan en 2004/2005 se refieren a la dimensión y la gestión del centro, en especial en lo que toca a: (i) el espacio exterior, interior y los equipamientos; (ii) la formación profesional; (iii) la relación con el primer ciclo de enseñanza básica; (iv) el trabajo en equipo; y (v) la relación institución-familia.

En el Plan de 2004/2005, los focos de inversión incidieron principalmente en la organización y gestión del centro y, al año siguiente, en la intervención en la sala de clase (Cuadros 6.3 y 6.4).

Identificación de las categorías recogidas en el Plan de Acciones de Mejora de cada centro educativo en los cursos escolares 2004/05 y 2005/06									
Dimensión - Organización y gestión del centro educativo									
Centro	Liderazgo	Proyecto educativo	Espacio ext., int. y equip.	Formación y desarrollo profesional	Trabajo en equipo	Relación escuela-familia	Relación escuela-primer ciclo EB	Relación escuela-comunidad	Evaluación monitorización
Centro 1			2004/05	2004/05	2004/05	2005/06	2004/05		
Centro 2			2004/05	2004/05	2004/05	2004/05	2004/05		
Centro 3			2004/05	2004/05	2004/05	2005/06	2004/05		
Centro 4			2004/05	2004/05		2005/06			

Cuadro 6.3 –Identificación de las categorías incluidas en el Plan de Acciones de Mejora, en la dimensión de organización y gestión del centro

Con vistas a la gestión democrática del centro, el Plan de Acciones de Mejora perseguía implicar a los principales participantes del proceso educativo, integrando a dos representantes de los padres y tutores de cada una de las clases, a un representante de los auxiliares de acción educativa, a los maestros de educación infantil y al elemento de apoyo al Proyecto.

La participación de los representantes de los padres y tutores resultó importante para la problematización de ciertas cuestiones relacionadas con el funcionamiento de los centros, sin todavía poner en cuestión los procesos de índole pedagógica. Este aspecto puede deberse al desconocimiento por parte de los padres y tutores de la dinámica generada en clase, por lo que tienen dificultad en opinar.

Identificación de las categorías recogidas en el Plan de Acciones de Mejora de cada centro escolar en los cursos escolares 2004/05 y 2005/06								
Dimensión - Intervención educativa en el aula								
Centro	Espacio y materiales	Tiempo	Grupo	Relaciones interpersonales	Modelo pedagógico	Prácticas de obs., registro y evaluación	Est. enseñanza sens., est. y aut.	Niveles particip. y oportunidad aprend.
Centro 1	2004/05		2005/06		2004/05	2005/06	2005/06	
Centro 2	2004/05	2005/06			2005/06			2005/06
Centro 3				2005/06		2005/06	2005/06	2005/06
Centro 4								

Cuadro 6.4 - Identificación de las categorías incluidas en el Plan de Acciones de Mejora, en la dimensión intervención educativa en clase

En este estudio, al igual que en el trabajo de Homem (2000: 81), se comprobó que los centros de educación preescolar no tienen la costumbre de negociar con los agentes educativos, a través del debate, las líneas directrices del centro. Tampoco es habitual el debate sobre creencias, valores, medios y finalidades esenciales a la formulación de la misión de la escuela.

Cabe mencionar que la escasa participación del personal auxiliar y de los padres y tutores en la construcción del Proyecto Educativo puede resultar de haber sido la primera vez que dichos elementos participan en iniciativas de reflexión y evaluación, puesto que la presión interna para la mejora solo recientemente tiene cierta importancia en estos contextos.

Como refiere Homem (2000: 79), la mayoría de los contactos establecidos entre el personal y los padres y tutores se centra en los aspectos relacionados con el bienestar, en especial físico, de los niños o a temas determinados y poco relevantes relacionadas con el funcionamiento del centro.

A los padres y tutores les resulta más fácil opinar sobre la seguridad, la higiene, la alimentación, los recreos, los espacios exteriores y los equipamientos. Por su turno los auxiliares de acción educativa y los maestros de educación infantil prefieren reforzar las sugerencias de mejora apuntadas por los padres y tutores, tratando de evitar exponer las áreas de la formación en que se encuentran menos cómodos.

Durante el curso escolar de 2004/2005, el elemento de apoyo procuró ganarse la confianza de los agentes educativos, no interfiriendo en la elaboración del Plan de Acciones de Mejora. No obstante nuestra garantía de apoyo, entendimos que una posible orientación en las decisiones relativas a los aspectos a mejorar, podría poner en cuestión los principios del proceso autoevaluativo, perdiéndose la deseable apropiación del Proyecto de Autoevaluación por parte de las personas involucradas.

En el curso escolar de 2005/2006, la postura del elemento de apoyo se modificó, puesto que el nivel de compromiso y de confianza estaba asegurado. En este ámbito, además de participar en las decisiones de equipo, se mantuvieron reuniones de trabajo con los maestros de educación infantil, en las que se debatieron aspectos relativos a la intervención educativa en clase. La metodología seguida para llevar a cabo esta reflexión estuvo centrada en el método *Q-Sort*.

Las prioridades de mejora fueron objeto de una reflexión conjunta, dando origen a consensos. En este ámbito, los focos de incidencia de las mejoras a llevar a cabo en los centros 1, 2 y 3, en 2005/2006, se centraron en los aspectos siguientes: (i) prácticas de observación, registro, planificación y evaluación; (ii) estrategias de enseñanza y comportamientos de sensibilidad, estimulación, autonomía; y (iii) niveles de participación de los niños y oportunidades educativas.

Naturalmente, se puede poner en cuestión el rol del elemento de apoyo, es decir, ¿debería éste haber orientado los centros escolares hacia un análisis crítico descentralizado, capaz de captar todas las vertientes de la organización, incluso las más sutiles?

Si por una parte esta postura permitiría un rápido progreso del centro para la mejora, por otra hubiera sido más difícil determinar las dificultades de los elementos de los equipos de

autoevaluación en reconocer las necesidades de inversión. Los padres y tutores, a pesar de su interés por participar y por dar sus aportaciones al proceso autoevaluativo, no se sienten cómodos para analizar los temas de índole pedagógica.

Esta falta de compromiso de las familias con respecto a la escuela conlleva naturalmente a la fuerte centralización de las políticas educativas en las organizaciones escolares.

No obstante las condiciones creadas por el marco normativo actual hacia una mayor participación de las familias y de la comunidad educativa en la vida escolar, resulta difícil modificar este escenario. La apuesta ha de centrarse en el reconocimiento mutuo por parte de todos los agentes educativos de los beneficios de dicha interacción, en especial para los alumnos, y en la predisposición de la escuela para asumirse como una *organización aprendiente*.

3.4 Evaluación del Impacto del Proyecto de Autoevaluación

Los agentes educativos aceptaron voluntariamente participar en el Proyecto de Autoevaluación y Mejora. Ello provocó expectativas elevadas principalmente entre los maestros de educación infantil y los padres y tutores, que acogieron con gusto la posibilidad de mejorar.

De acuerdo con los datos, a finales de 2004/2005, todos los encuestados consideraron que el proyecto había supuesto algo relevante, en la medida en que había permitido que todos opinaran y evaluaran el centro infantil, con vistas a una mejora institucional permanente.

Según la mayoría de los encuestados, las aportaciones del Proyecto de Autoevaluación para los centros fueron relevantes, en especial en lo que toca a la mejora del desempeño de los auxiliares de acción educativa en los recreos y a la relación institución-familias.

Aunque la gran mayoría de los encuestados identificó aportaciones positivas, hubo quien opinara lo contrario. Esta posición resultó, aparentemente, de ciertas situaciones en las que las mejoras alcanzadas no coincidieron con las mejoras previstas al inicio. A pesar de todo, la postura de estos encuestados fue optimista con respecto al futuro del proyecto, alegando que las mejoras son lentas: *primero se lanzan los cimientos, después hay que dar tiempo al tiempo*.

En el ámbito de la intervención educativa de los maestros de educación infantil, las aportaciones se centraron particularmente en fomentar la reflexión y el cambio de actitudes y prácticas. Especificando, podemos considerar que el cambio de actitudes se centró más en la valoración de las iniciativas de los niños y el cambio de prácticas en el seguimiento más cercano a los alumnos a partir de una observación más atenta – *pasamos a observar mejor a los niños y a analizarnos a nosotros como maestros* (Anexo 25 - I-6).

Al final del primer año de implementación del Proyecto de Autoevaluación y del Plan de Acciones de Mejora, los encuestados abogaron por la continuidad del Proyecto, refiriendo las plusvalías que éste supone para los niños (*este año mi hija ha dejado la escuela, pero el año que viene entrará su hermano, y en el futuro entrarán otros niños*) y la importancia de la evaluación para la mejora del centro (*la evaluación habría de hacerse todos los años, porque siempre hay algo que puede mejorarse*).

Cabe destacar que, al ser cuestionados, los padres y tutores y los maestros de educación infantil, sugirieron, desde finales del primer año del proyecto, seguir invirtiendo en la mejora de los recreos tanto en lo que toca al espacio como a la dinámica de funcionamiento. El resaltar las mejoras de los aspectos externos parece haber funcionado como defensa o como factor de desresponsabilización no intencional de los participantes en el proceso educativo, como lo atestigua la expresión: *la reforma que está implementándose en este centro infantil es que viene de fuera y requiere la participación de medio y trámites burocráticos que nos superan, por lo que llevará mucho hasta que esté terminada* (centro 4 - Anexo 25 - I-7).

En el curso escolar de 2005/2006, el Proyecto de Autoevaluación y el Plan de Mejoras prosiguieron, invirtiéndose en aquellas iniciativas que seguían por resolver, e introduciéndose otras.

A finales del segundo año de estudio, hubo que suscitar de nuevo preguntas sobre el impacto del Proyecto para conocer la opinión de los padres y tutores y de los maestros de educación infantil sobre el mismo.

La gran mayoría de los padres y tutores encuestados confirmó la existencia de cambios en la calidad del centro infantil gracias al Proyecto de Autoevaluación y Mejora. Estos cambios están en línea con las aportaciones del Proyecto apuntadas en el curso anterior, o sea, con el desempeño de los auxiliares, la dinámica del recreo y la relación institución-familia.

Los cambios en la intervención educativa de los maestros de educación infantil presentan aspectos inciertos en opinión de los padres y tutores, una vez que los cambios de personal entre un curso y el otro, introdujeron una nueva variable.

Algunos padres y tutores notaron cambios en la intervención educativa, cuyos resultados fueron la mejor preparación de los niños para la transición de preescolar a primer grado. Esta observación podrá reforzar la idea corriente de que los padres valoran la escolarización de los niños desde el preescolar.

La relación de los niños con los adultos fue otro de los aspectos apuntado como estable, a pesar de los cambios en el cuerpo docente ocurridos en algunas de las clases. Cabe señalar que cuando los cambios de maestros coinciden con el principio del curso escolar son mejor acogidos tanto por los padres como por los niños.

Siempre que durante el curso escolar hay sustituciones temporales de maestros, los padres y tutores temen que la discontinuidad del trabajo afecte al desarrollo y a la evaluación de los niños (centro 3 - Anexo 29 - II1 y II2).

Desde la perspectiva de los padres y tutores, el Plan de Acciones de Mejora ha tenido un impacto positivo en los centros infantiles, pese a no haberse subsanado algunos de los aspectos reivindicados.

Según los padres y tutores, las trabas al cambio y a la mejora proceden de los agentes educativos. La *postura* y la *mentalidad* de los agentes educativos, y la *falta de empeño* son algunos de los principales obstáculos que quedan por superar (Anexo 29 - II4). En este ámbito el centro 2 fue la excepción, asociando las trabas únicamente a factores externos (escasez de recursos financieros). Esta posición puede deberse al esfuerzo de la dirección en

corresponder a los resultados de la evaluación del centro infantil y en avanzar con mejoras reales.

En los centros 1, 3 y 4 los focos de intervención y de cambio apuntados por los padres y tutores se centran en aspectos de organización y gestión del centro. Las mejoras relacionadas con la intervención educativa en clase, en especial con la gestión del tiempo y la organización de visitas de estudio, únicamente fueron tratadas en las IPSS. Ello refuerza la idea de que a los padres y tutores les es difícil evaluar y sugerir mejoras en el ámbito pedagógico.

Al analizar la evaluación de los maestros al Proyecto de Autoevaluación y Mejora en los centros infantiles, a partir de las expectativas y resultados alcanzados, concluimos que estos sancionan el proyecto, en especial por sus aportaciones en lo que toca a la intervención educativa. De acuerdo con estos agentes, los mayores beneficios se verifican en:

- (a) La reflexión sobre la intervención educativa, en especial en cuanto a la autonomía, la sensibilidad y la estimulación;
- (b) El reconocimiento de las áreas de contenido más y menos exploradas con los niños y, por consiguiente, en la búsqueda de un mayor equilibrio de las oportunidades educativas brindadas a los niños;
- (c) La adquisición de competencias de observación del niño, incluso en situaciones de juego o diversión libre;
- (d) Valoración de la observación y de los registros como medios de apoyo a la intervención educativa y a la evaluación de los niños;
- (e) Valoración de las situaciones educativas iniciadas por los niños y en la búsqueda de un mayor equilibrio entre las actividades propuestas por el maestro y las propuestas por los niños;
- (f) Descubrimiento de las relaciones de comunicación con los niños, más reflexivas y estimulantes, evitando posturas controladoras y reprobables;
- (g) Reconocimiento de la importancia de la evaluación y de la participación de los actores educativos en el proceso de evaluación;
- (h) Fomento de un clima de mayor apertura entre el personal docente y no docente.

En lo que toca a la identificación de cambios a nivel institucional, los maestros refirieron que el Proyecto de Autoevaluación y de Mejora contribuye para:

- (i) Rehabilitar espacios físicos interiores y exteriores;
- (ii) Equipar las salas de clase con material informático;
- (iii) Crear actividades extracurriculares;
- (iv) Motivar los órganos de gestión hacia la introducción de mejoras;
- (v) Introducir nuevos tiempos de rutina (*e.g.* expresión motora y recreo);
- (vi) Motivar los auxiliares de acción educativa;
- (vii) Sensibilizar a los padres y tutores hacia cuestiones del centro infantil.

Al evaluar el Plan de Acciones de Mejora, los maestros de educación infantil se centraron sobre todo en la consecución de objetivos y no especialmente en el análisis de la gestión de

los procesos de mejora. Ello hace suponer cierta desvinculación de dichos profesionales con respecto a las responsabilidades por los éxitos y los fracasos de este Proyecto.

La apropiación del Proyecto por parte de los maestros de educación infantil fue uno de los aspectos que parece no haber sido totalmente logrado. Según uno de ellos, el proyecto fue de formación ya que *comprendimos como se desarrolla el trabajo y porque hubo transparencia*, sin embargo *haría falta algún entrenamiento suplementario si se llegase a implementar la autoevaluación con este modelo* (Anexo 29 - II1-8).

En los centros 2 y 4 fue sugerida la continuación del proyecto, mientras que en el centro 3, según uno de los maestros, para ello sería necesario contar con un elemento de apoyo que tendría que ser ajeno al centro y contar con conocimientos pedagógicos:

(...) el que sea alguien que no trabaja aquí tiene la ventaja de crear distanciamiento. Sugiero que haya cierto apoyo, pero de alguien que esté al corriente de la parte pedagógica (Anexo 29 - II3-8).

Las expectativas de los maestros con respecto al Proyecto de Autoevaluación y Mejora fueron mayoritariamente optimistas, considerándolo como un *reto*. Como refirió uno de estos agentes: *los retos me gustan, por eso he aceptado participar. Los retos nos ayudan a evolucionar* (Anexo 29 - II4-5). Sin embargo algunos maestros al inicio no tuvieron expectativas tan altas, como puede comprobarse por el comentario siguiente: *a pesar de todas las explicaciones nunca hemos tenido una idea muy clara de lo que iba a ocurrir durante estos dos años* (Anexo 29 - II2-5).

Cabe destacar que para algunos maestros las expectativas estaban únicamente asociadas a los cambios externos, como puede deducirse de la expresión: *[había ciertas expectativas de] que aumentarían las clases, entraría una nueva empleada, cosas muy importantes que uno podía pensar que “¡quizás lo cambiarían todo!”* (Anexo 29 - II1-5). Este testimonio está acorde con los aspectos que fueron seleccionados para integrar el Plan de Acciones de Mejora, los cuales, en buena medida, apuntan hacia mejoras en los espacios, o sea, en aspectos externos a la acción directa del maestro de educación infantil.

Las bajas expectativas con respecto a la mejora ¿pueden haber condicionado la elaboración del Plan de Acciones de tal forma que éste no refleje las necesidades reales del centro?

Los principales factores apuntados por los maestros de educación infantil que pueden condicionar o limitar el cambio, fueron los siguientes: (a) acomodación de las personas; (b) la aproximación de la edad de jubilación; (c) débil motivación individual para el cambio (d) las exigencias burocráticas de la escuela; (e) la falta de implicación del personal auxiliar en los temas educativos; (f) inexistencia de trabajo en equipo; (g) inexistencia de trabajo colaborativo entre maestros y padres y tutores; y (h) inestabilidad de la vida profesional y personal.

Al final del Proyecto de Autoevaluación, la percepción de los maestros de educación infantil con respecto al concepto de evaluación está asociada a la reflexión, observación, registro y evolución, e implica la identificación de puntos fuertes y débiles, además de consensos que justifiquen las tomas de decisión. Uno de los maestros sintetiza las principales ideas

subyacentes a esto concepto cuando refiere que *evaluar es observar y registrar lo que uno sabe para acto seguido poder crear y evolucionar* (Anexo 29 - II4-9).

Tras dos años invirtiendo en la mejora, los maestros de educación infantil abogan por los siguientes focos de cambios que urge realizar de cara al futuro: (a) formación e integración de los padres y tutores en la vida de la escuela; (b) intento por mejorar los recreos; (c) formación del personal auxiliar en función de las necesidades específicas de cada centro; (d) refuerzo del trabajo en equipo; (e) sensibilización por parte de los órganos de gestión hacia la dinámica de trabajo de los centros educativos.

De acuerdo con estas consideraciones, cabe resaltar que estos profesionales tienden a buscar las necesidades de mejora en cuestiones ajenas al maestro o que requieran la intervención de terceros y no únicamente la suya.

Conclusiones

En un estudio cualitativo con las características metodológicas de éste, las conclusiones tienen un carácter específico, y no pueden generalizarse a otros contextos. Pero no por ello dejan de ser relevantes, puesto que ayudan a comprender la realidad y a construir saberes aplicables a casos análogos.

Parafraseando a Lopes da Silva (1995: 222), una descripción minuciosa del contexto, enmarcada por el análisis y por la interpretación de la situación, puede llevar a conclusiones susceptibles de ser transferibles a situaciones semejantes. Esta misma autora (1995: 226), citando a Stake (1985), refiere que *desde el punto de vista epistemológico, en el estudio de caso, el investigador procura aportar una información que permita al lector hacer su propio análisis, en vez de presentarle conclusiones generalizables.*

Con este estudio hemos procurado incrementar la reflexión y el análisis crítico sobre la autoevaluación en los centros infantiles, contribuyendo a la exploración de una temática poco tratada a este nivel de enseñanza.

La cuestión principal de este trabajo se ha centrado en conocer las aportaciones de la autoevaluación para la mejora de los centros de educación preescolar. Para ello se ha intentado: (i) identificar las diferencias existentes entre las concepciones de los maestros de educación infantil sobre su intervención educativa y las prácticas de enseñanza-aprendizaje evaluadas; (ii) conocer las perspectivas de la comunidad educativa sobre las principales necesidades de mejora; (iii) identificar los factores que influyen, de forma positiva o negativa, en el cambio y en la mejora de los centros de educación preescolar; y (iv) comprender las potencialidades y limitaciones del Proyecto de Autoevaluación implementadas en los centros educativos.

Con respecto a la primera cuestión, es decir, a la comparación entre las concepciones de los maestros de educación infantil con respecto a la intervención educativa y las prácticas de enseñanza-aprendizaje evaluadas, podemos concluir que en el ámbito de las oportunidades educativas brindadas a los niños, los maestros manifiestan discrepancias entre el discurso y la práctica.

A partir de la triangulación de la información obtenida a través de las entrevistas a los maestros de educación infantil con la escala de oportunidades educativas y con la observación directa, podemos concluir que las áreas de contenido más observadas fueron el lenguaje oral, la aproximación a la escritura y a la expresión plástica, seguidas por la expresión dramática y las matemáticas. Sin embargo, al ser preguntados sobre sus prácticas, estos agentes educativos indican, en la mayoría de los casos, la formación personal y social y del conocimiento del mundo como las más valoradas y exploradas.

Los maestros de educación infantil parecen disponer de un buen dominio de los aspectos relacionados con la organización y la gestión del ambiente educativo, puesto que las informaciones en la mayoría de las situaciones han coincidido, con independencia del tipo de instrumentos de recolección de datos aplicado.

En cuanto a la segunda cuestión, es decir, a las perspectivas de la comunidad educativa con respecto a las principales necesidades de mejora, podemos concluir que hay cierto consenso sobre las áreas de inversión.

Durante el primer año de este estudio, los maestros y los padres y tutores se han centrado, sobre todo, en acciones de mejora asociadas a cuestiones de organización y gestión del centro más que en aspectos de la intervención educativa en clase. Por ello, la mayoría de las acciones que han integrado los planes de mejora han incidido sobre: el espacio exterior, interior y los equipamientos; la formación y el desarrollo profesional (principalmente del personal no docente); el trabajo en equipo; la relación institución-familia; y la relación institución-primer ciclo de enseñanza básica.

Los temas de la intervención educativa en el aula han emergido sobre todo durante el segundo año de la implementación del Plan de Acciones de Mejora, centrándose en: las prácticas de observación, registro, planificación y evaluación; las estrategias de enseñanza y comportamientos de sensibilidad, estimulación y autonomía; la participación de los niños en actividades y oportunidades educativas; los modelos pedagógicos; las relaciones interpersonales y la gestión del tiempo, del grupo, del espacio y de los materiales.

La tercera cuestión apuntaba hacia la identificación de los factores que pueden influir en el cambio y la mejora de los centros de educación preescolar estudiados.

En el ámbito de la organización y gestión, las principales debilidades detectadas han incidido en dominios considerados fundamentales, como la visión, las interacciones y la presión interna para la mejora.

La visión refleja la misión y los valores del centro por lo que resulta fundamental para la orientación de la organización educativa, y se concreta sobre todo en un liderazgo fuerte y en la construcción de un proyecto educativo con capacidad para trazar la planificación estratégica al nivel de las dimensiones de la organización y gestión del centro y, también, de la intervención en clase.

Las interacciones en lo que toca al trabajo en equipo entre los maestros de educación infantil y entre estos y otros profesionales de educación, así como las relaciones con la familia y la comunidad, son aspectos que merecieron algún esfuerzo e iniciativa por parte de los maestros de educación infantil y los órganos de gestión de los centros, con vista a un aprendizaje cooperado a favor del acto educativo.

La presión interna para la mejora, plasmada en la evaluación y en la implementación de prácticas de monitorización del centro, nos parece crucial para la puesta en marcha de acciones de mejora y para la aportación de líneas de intervención orientadas a la clarificación de la visión y de la misión de la escuela, por parte de todos los agentes educativos.

En el ámbito de la intervención en clase, las debilidades detectadas se han centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión curricular. Aunque esta dimensión incluye varios aspectos, los modelos pedagógicos y las prácticas de observación, registro, planificación y evaluación han sido los que han demostrado menos consistencia.

La orientación del trabajo en sintonía con un modelo pedagógico estructurado podrá ayudar a garantizar mayor intencionalidad educativa. Las prácticas regulares de observación, el registro, la planificación y la evaluación también son esenciales para un trabajo fundamentado y articulado con las necesidades de los niños.

En este estudio, los factores asociados a prácticas más estables y desarrolladas, fueron el espacio institucional (espacios exteriores, interiores y equipamientos), los recursos humanos (formación y desarrollo profesional), la organización y gestión del ambiente educativo (espacio, materiales, tiempo, grupo, relaciones interpersonales) y el proceso de enseñanza-aprendizaje en las vertientes de estrategias de enseñanza y comportamiento de sensibilidad, estimulación y autonomía. Añádase también la participación de los niños y las oportunidades educativas brindadas a los alumnos.

La cuarta y última cuestión del presente estudio, es decir, la comprensión de las potencialidades y limitaciones del Proyecto de Autoevaluación y Mejora desarrollado, permite concluir en general que el trabajo tuvo un impacto positivo más evidente en los maestros de educación infantil que en los centros escolares, aunque dos años son insuficientes para poner en evidencia grandes cambios y mejoras.

Las potencialidades de la autoevaluación para los maestros de educación infantil se aunaron a una mayor reflexión sobre su desempeño, o sea, permitieron identificar las áreas de contenido más exploradas y aquellas donde se invierte menos. Asimismo se ha logrado conocer mejor su rol interventor en cuanto a comportamientos de sensibilidad, estimulación y de autonomía brindadas.

Las competencias de observación, registro, planificación y evaluación fueron reconocidas como esenciales para una acción educativa más deliberada.

En general, los maestros de educación infantil han podido conocerse mejor y han aprendido a observar a los niños de otra manera, es decir, han pasado a valorar las situaciones de libre iniciativa de los niños como momentos potenciales de participación y aprendizaje.

En cuanto a las potencialidades del Proyecto para el centro en general, consideramos haberse generado una mayor apertura hacia la participación de los auxiliares de acción educativa y de los padres y tutores. Asimismo, los órganos de gestión de las instituciones privadas de solidaridad social, en opinión de los maestros, están más abiertos a invertir en los centros, en función de las necesidades de intervención identificadas en los Planes de Mejora.

En cuanto a las limitaciones del Proyecto de Autoevaluación y Mejora, se constató que dos años han resultado cortos para poder comprobarse los cambios profundos a nivel institucional. Asimismo, puede decirse que los instrumentos de recogida de datos, en especial las encuestas construidas, tienen que ser revisados con vista a su simplificación, en base al tratamiento de datos y a las categorías de análisis encontradas para la organización de la información. Otro aspecto importante que cabe señalar es la pertinencia de un elemento externo de apoyo. Si por una parte puede considerarse una plusvalía para la dinamización del trabajo de evaluación, por otra implica un recurso humano del que los centros educativos no siempre pueden disponer. Aunque el Proyecto hubiese previsto que

las observaciones quedarían a cargo de elementos del equipo de autoevaluación, en la práctica ello no sucedió, siendo de notar que la complejidad del proceso de evaluación requiere un apoyo más especializado.

El presente estudio ha permitido concluir que la autoevaluación de los centros de educación preescolar contribuye favorablemente a la creación de una cultura reflexiva y a un mejor autoconocimiento del desempeño de los maestros de educación infantil, lo que genera una mayor participación de los principales actores educativos en la organización y la gestión del centro, y en la intervención educativa.

Sin embargo, cabe resaltar que el proceso de autoevaluación del centro, para poder ser regulador de la calidad educativa y llevar a mejoras concretas, tiene de asumirse como permanente y sistemático y los actores educativos, en especial los equipos de autoevaluación, tienen que hacerlos suyo. En este estudio, el elemento de apoyo, en cuanto agente externo facilitador del proceso evaluativo, ha resultado esencial para la concreción de la evaluación. Asimismo, se ha constatado que este elemento tiene que ganarse la confianza de los maestros de educación infantil, y a la vez asumir un rol de interventor y de provocador del cambio, en especial en el ámbito de la intervención educativa en el aula, visto que los maestros de educación infantil no siempre son capaces de mantener una mirada crítica ni de reconocer las necesidades de inversión resultantes de la evaluación.

Las implicaciones educativas de este estudio pueden sugerir nuevas pistas de investigación de cara al futuro. Urge crear, en lo que toca a la evaluación, un marco operativo ajustado a las características de este sector de la enseñanza, pues creemos en las potencialidades de la evaluación como factor de cambio y de mejora educativa. En este contexto, cabe desarrollar un modelo de evaluación adecuado a las necesidades de los varios participantes en el proceso educativo.

Un proceso autoevaluativo que persiga la mejora concreta y global de la enseñanza preescolar ha de incluir la temática de la *calidad educativa* de las escuelas infantiles junto con la evaluación institucional, suscitando las principales dimensiones que deben orientar la calidad en este contexto educativo. Por ello, habría que ahondar las dimensiones de la organización y gestión del centro, la intervención en clase y, además, la dimensión de las políticas educativas y la dimensión de las concepciones, valores y creencias asociados a la educación infantil.

Éstas han sido, tan solo, algunas sugerencias de investigación que contamos puedan ser exploradas en futuros estudios, ya que pensamos que los centros educativos de calidad, al ser beneficiosas para los niños, contribuyen al desarrollo de la comunidad.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.31-37.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações Escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Avaliação de organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.51-68.
- Afonso, N. (2005). Política educativa, administração da educação e auto-avaliação das escolas. In Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D., e Jakobson, Lars Bo. *A História de Serena – Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: ASA.
- Alaiz, V., Góis, E., Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Alvik, T. (1997). *School self-evaluation: a whole school approach*. Dundee, UK: CIDREE.
- Athey, C. (1990). *Extending Thought in Young Children: A Parent-Teacher Partnership*. London: Paul Chapman.
- Azevedo, J. (org.) (2002). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: Asa.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. 41- 88.
- Bairrão, J. e Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. In *Inovação*, Vol.10, nº1.Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Balaguer, I., Mestres, J., Penn, H. (1992). *Quality in Services for Young Children*. Brussels: European Commission Equal Opportunities Unit.
- Barbier, J. (1990). *Avaliação em formação* (2ªed.). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Bartomolé, M. (1994). *La investigación cooperativa*. En V. García Hoz (Ed.), Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (pp.376-409). Madrid: Rialp.
- Berry, T. N. (1992). *Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total*. Santa Fé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives I. Cognitive Domain*. New York: D.Mckay Co.
- Bodgan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bowring-Carr, C. e West-Burnham, J. (1994). *Managing Quality in Schools – A training manual*. Essex: Longman.
- Bredenkamp, S. (ed.) (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children through Birth to 8 Years*. Washington, DC: NAEYC.

- Bruner, J.S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cantón Mayo, I. (2000). (coord.). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.
- Cantón Mayo, I. (2001). (coord.). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Cardona Andujar, J. (Coord.) (1994). *Metodología Innovadora de Evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Editorial Sanz y Torres, S.A.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: Muralla.
- Castillo, S. (Coord.) (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Castro Sánchez, J. J. (2002). *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicos*. Zaragoza: Vicerrectorado de Estudios y Calidad Docente de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Chapman, J. (1991). The effectiveness of schooling and of educational resource management. OCDE.
- Chelmsky, E. e Shadish, W.R. (1999). *Evaluation for the 21st century: a handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publicações.
- Clímaco, M.C. (1995), *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Clímaco, M.C. / ME (1997). Auditoria Pedagógica – Justificação de um projecto. Lisboa: IGE/ME.
- Clímaco, M.C. (2002). A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas. In CNE (Ed), *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 35-46.
- Clímaco, M.C.. (2005), *Avaliação de Sistemas em Educação*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Clyne, S. (1990). Adversary evaluation. In H. Walberg e G. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 77-79). New York: Pergamon Press.
- Coleman, J. S. et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington: Government Printing Office.
- Conselho Nacional de Educação (2005). Estudo sobre *Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: CNE
- Conselho Nacional de Educação (2010). *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas (2007-2009)*. Lisboa: CNE.
- Costa, J. A. e Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Org. Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, 105-124.
- Costa, J. A., (2007). *Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À procura da roupa do rei...* In Actas do Seminário Avaliação das Escolas - Modelos e Processos. Lisboa: CNE - Ministério da Educação.

- Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Livros Horizontes Pedagógicos.
- Creemers, B. e Hoeben, W. (1998). Capacity for change and adaptation of schools: The case of Effective School Improvement (ESI). In W. T. Hoeben (Ed.), *Effective School Improvement: State of the art. Contribution to a discussion*. Groningen: Gion, Institute for Educational Research, University of Groningen, NL.
- Creemers, B. e Reezigt, G. (1997). School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links. In *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 8 Number 4, pp. 396-429.
- Cronbach, L. J. (1980). *Toward reform of programme evaluation*. San Francisco: AERA.
- Curado, A. P., Gonçalves, C., Góis, E., Vicente, L., e Alaiz, V. (2003). *Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente?*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas Pós-Modernas*. S. Paulo: Artmed Editora S.A.
- De Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- De Ketele, J.-M., e Rogiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, les questionnaires d'interviews et d'études de documents* (2^{ème} ed.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Fontana Collins.
- DRE (2006). *Estatísticas da Educação 2005/2006 – Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Direcção Regional da Educação, Divisão de Planeamento e Estatística.
- DRE (2006). *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Ciência, Direcção Regional da Educação.
- DRE (2006). *QUALIS - Qualidade e Sucesso Educativo*. Angra do Heroísmo: Direcção Regional da Educação, Secretaria Regional da Educação e Ciência.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation. A personal view*. London: The Falmer Press.
- Escudero Escorza, T. (1980). *Se pueden evaluar los Centros educativos y sus Profesores ?*, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.
- Escudero, J. M. (1999). “De la calidad total y otras calidades”. In *Cuadernos de Pedagogía*,. 285, Nov., pp.77-84.
- Estefanía, J. L. e López, J. (2001). *Evaluación Interna del Centro Y Calidad Educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Etzioni, A. (1964). O Objecto da Organização Senhor ou Servo? In *Organizações Modernas*. In Textos de Apoio. I módulo Caderno nº 1 (1992). Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- European Commission Childcare Network (1996). *Quality Targets in Services for Young Children*. Brussels: European Commission Equal Opportunities Unit.
- Evans, J. (1994). “Quality in ECCD: Everyone’s concern”, *Coordinator’s Notebook*, 15, pp. 1-32.
- Fonseca, J. (2003). *A educação de valores: concepções e práticas das educadoras*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (tese de mestrado).
- Formozinho, J. (coord.). (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria: estudos de caso*. Lisboa: ME (DGIDC).
- Formozinho, J. (coord. da adaptação portuguesa). (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: ME (DGIDC).

- Gairín, J. (2002). La evaluación de centros educativos. In, Castillo, S. (Coord.). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Gairín, J. e Montserrat, C. (Coord.) (2003). La calidad en educación. Barcelona: Praxis.
- Galgano, A. (1995). *Los siete instrumentos de la calidad total*. Madrid: Díaz Santos.
- Góis, E. e Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: Práticas eficazes*. Porto: ASA
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. e Lincoln, Y. S. (1990). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Guba, E. e Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *The American Psychologist*, 14, 469-479.
- Harms, T. e Clifford, R. M. (1980). *The early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Hittman, Joan A. "TQM and CQI in Postsecondary Education". *Quality Progress*. Outubro 1993, pp.77- 80.
- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*.(3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hopkins, D. (1992). *Evaluation for school development*. Buckingham: Open University Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M. e West, M. (1998). *School improvement in an area of change*. London : Cassel.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation: social impact and political consequences*. London: Sage Publications.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In Nóvoa, A. (Ed.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ibar, M. G. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO-EUB.
- Inspecção-geral da Educação (2005), *Efectividade da Autoavaliação das Escolas*. Roteiro. Lisboa: IGE.
- Inspecção-geral da Educação (2009). *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas 2004-2007 – Relatório*. Lisboa: IGE.
- Inspecção-geral da Educação (2010). *Avaliação Externa das Escolas 2008-2009- Relatório*. Lisboa: IGE.
- Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre a Qualidade. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB. 17- 40.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method*. Teachers College Record, 19, 319-335.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leavers, F. (1993). Deep Level Learning – An Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge. In *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 1, nº 1: 53-68.
- Leavers, F. (1993). *The Innovative "Project Experiential Education" and the definition of Quality in Education*. Leuven: Leuven University Press.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.

- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). Trabalho de Projecto - 1. *Aprender por Projectos centrados em Problemas*. Porto. Edições Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). Trabalho de Projecto - 2. *Leituras comentadas*. Porto. Edições Afrontamento.
- Lesne, M. (1984). *Lires les pratiques de formation*. Paris: Edilig.
- Lessard, C. (2005). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche, in Lessard, C e Meirieu, P. (dir.) : *L'obligation de résultats en éducation*. Québec : PUL e Paris : De Boeck, pp. 23-48.
- Levine, D. V. e Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice. Madison: National Center for Effective Schools Research.
- Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola - Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lobo, A. S. (1998). *A.A.A. (Aprendizagem assistida pela avaliação). Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. (1989). Para nos começarmos a entender. *Cadernos de Educação de Infância*, 12, 5-7.
- Lopes da Silva, I. (1997). Construção Participada de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. In *Inovação*, Vol.10, nº1. 37-53. Lisboa: ME/IEE.
- Lopes da Silva, I. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. 91- 122.
- Lopes da Silva, I. (2005). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – Um balanço três anos depois. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 7, 109-131.
- López Mojarro, M. (2002). *A la calidad por la evaluación*. Barcelona: PRAXIS.
- López Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en Educación*. Madrid: La Muralla.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. New York: Routledge Falmer.
- MacBeath, J. e McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools*. London: Routledge Falmer.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. e Jakobson, Lars Bo. (2000). *Self-evaluation in European Schools: a story of chance*. London: Routledge Falmer.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. e Jakobson, Lars Bo. (2005). *A História de Serena – Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: ASA.
- MacDonald, B. (1971). *The evaluation of the humanities curriculum project: a holistic approach. Theory Into Practice*, 10, 163-167.
- Madaus, G. F., Scriven, M. e Stufflebeam, D. L. (1988). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Marcelo, C. (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Badajoz: Universitas Talleres Gráficos.
- Martín Bris, M. (2002). (coord.). *Planificación de centros educativos – Organización y calidad*. Barcelona: CISSPRAXIS, SA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Coleção Infância, nº 13. Porto: Porto Editora.

- Medina, A. e Castillo, S. (2003). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Editorial Universitas, SA.
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Avaliação de Organizações Educativas – Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, pp. 39-50.
- Ministério da Educação (1997). Auditoria Pedagógica – Justificação de um Projecto. (Caderno I). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação. Lisboa: ME(DEB).
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME (DEB- GEDEPE).
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME (DEB-GEDEPE).
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal – Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: ME (DEB).
- Ministério de Educación y Cultura (1997). Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Madrid: Ed. Autor.
- Mortimore, P. (1991a). *The use of performance indicators*. Paris: OCDE.
- Mortimore, P. (1991b). School effectiveness and school improvement. In J. White e M. Barber (Eds.) *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. London: Institute of Education.
- Moss, P. e Pence, A. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality*. London: Paul Chapman Publishing
- Moura e Sá, P. (1998). *Gestão da qualidade total nas escolas. O planeamento da qualidade aplicado ao ensino pré-escolar*. Tese de Mestrado em Ciências Empresariais. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Muñoz Repiso, M. (1999). “Calidad divino tesoro”. In *Crítica*, Jun. de 1999, pp.22-25.
- Munõz-, M., Murillo, J., Hernández, L., Pérez-Albo, M., Villa, A., Solabarrieta, J. e Gorriño, M. (2000). Influences and contributions of organisational theories to the paradigms of School Effectiveness, School Improvement and Effective School Improvement. In G. Reezigt (Ed.), *Effective School Improvement: First theoretical workshop. Contributions from relevant theoretical traditions* (pp. 51-83). Groningen: Institute for educational Research, University of Groningen.
- Munõz-, M., Murillo, J., Hernández, L., Pérez-Albo, M., Villa, A., Sola-barrieta, J., e Gorriño, M. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Ediciones Mensajero/MECD.
- Muton, A., Mooney, A., Rowland, L. (1995). “Deconstructing quality: A conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eights”. *Early Child Development and Care*, 114, pp. 11-23.
- Nevo, D. (1995). *School-based Evaluation: A Dialogue for School Improvement*. Oxford: Pergamon.
- Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. In *Cadernos de Formação Cooperada - 1*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p.47.
- Niza, S. (1994). O Modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Português. In: J. Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, A. (Coord.), *As organizações escolares em análise*. Publicações D. Quixote/IIIE: Lisboa.

- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Edições ASA: Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formozinho, J. (Org.) (2001). *Associação Criança – Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Parker, D., Kimball, S., Brown, D., Kaldenberg, D. “Incorporation Total Quality into a College of Business”, in Academic Initiatives. In Harry V. Roberts (1995) In *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education*. ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, pp. 205-227.
- Pascal, C. e Bertram, A. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., Bertram, A., Ramsden, F. e Saunders, M. (2001). *Evaluating and Improving Quality in Early Childhood Settings: A Professional Improvement Programme*. (3rdEd.). Worcester: Centre for Research in Early Childhood – University College Worcester.
- Pascal, C., Bertram, A., Ramsden, F., Saunders, M., Georgeson, J. e Mould, C. (1996). *Evaluating and Improving Quality in Early Childhood Settings: A Professional Improvement Programme*. (Avaliação e desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar – um programa de desenvolvimento profissional). (2^a Ed). Worcester: Amber Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Utilization-focused evaluation*. Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Payne, D. A. (1994). *Designing Educational Project and Program Evaluations: a practical overview based on research and experience*. Boston: Kluwer.
- Pérez Gómez, A. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. In Gomeno, J. e Pérez A. (Eds.) *La enseñanza: su teoría e su práctica* (3^a ed., pp.426-449). Madrid: Akal Ediciones.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla, SA.
- Pérez, R. e Garcia, J. M. (1986). *Tratado de educación personalizada. Diagnóstico, evaluación e toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Perkins, D. (1996). *Smart Schools*. New York: The Free Press.
- Preedy, M., Glatter, R., Levačić, R. (2006). *Gestão em Educação - Estratégia, qualidade e recursos*. São Paulo: Artmed.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reezigt, G. (Ed.). (2001). *A framework for effective school improvement*. Final report of the Effective Improvement Project. Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen, NL.
- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: ASA.
- Rodríguez A. (2001). *Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas*. Santiago do Chile: Santillana.
- Rogers, C. (1993). *Freedom to Learn for the 80's*. New York: MacMillan-Merrill.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: the social organisation of schools*. Logman: New York.
- Ruíz, J. M. (1996). *Cómo hacer una evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J. e Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Sabirón, F. (1990). *La Evaluación de Centros Docentes: Modelo, Aplicaciones y Guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.
- Sanches, M. F. C. (1997) Para um Ensino de Qualidade: Perspectiva organizacional. In *Inovação*. 10, nº2 e 3, 165-193. Lisboa: ME/IEE.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano*. Porto: ASA.
- Santos, P. e Portugal, G. (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo *experiencial* para uma escola inclusiva. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Avaliação de Organizações Educativas – Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, pp. 201-220.
- Sanders, J. R., Daviddson, E. J. (2003). A Model for School Evaluationa. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam e Lori A. Wingate; (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Saunders, Lesley (2001). L’emploi des mesures de la “valeur ajoutée » dans l’évaluation scolaire : le point de vue de l’Angleterre, in *Perspectives*, vol.XXXI, nº 4, pp. 577-594.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Asa.
- Scholtes, P., Bayless, D., Massaro, G. (1994). *The Team Handbook for Educators*. Madison: Joiner Associates Inc.
- Schweinhart, L. e Weikart, D. (1985). Evidence that good early childhood programs work. *Phi Delta Kappan*, 545-553.
- Scott, W. R. (1981). *Organizations: rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs (N. J.). Prentice Hall, International Editions.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Stake (Ed)., *Curriculum evaluation AREA*, Monograph series on Curriculum Evaluation, vol.I., Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. (4.ª ed). Newbyry Park, CA: Sage Publicações.
- Secretaria Regional da Educação e Cultura (2002). *Estatísticas da Educação 2000/2001 – Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Direcção Regional da Educação – Divisão de Estudos e Programação.
- Secretaria Regional da Educação e Cultura (2003). *Estatísticas da Educação 2001/2002 – Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Direcção Regional da Educação – Divisão de Estudos e Programação.
- Seijas, A. (2002). *Evaluación de la Calidad en Centros Educativos*. A Coruña: NETBIBLO, S.A.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P., McCabe, C. N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. e Kleiner, A. (2005), *Escolas que aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed Editora. S.A.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publicações.
- Singer, E. (1993). “Shared care for children”, *Theory and Psychology*, vol.3, nº1. 429-449.
- Siraj-Blatchford, I. (Coord.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.

- Saraiva, P. M. e Rosa, M. J. (1999). *Parecer sobre o Programa de Avaliação Integrada das Escolas da Inspeção-geral da Educação*. Documento de Trabalho, Coimbra.
- Saraiva, P. M., Rosa, M. J. e D'Orey, J. L. (2003). Applying the excellence model to schools. *Quality Progress*, vol. 36 (11), pp. 46-51.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- Spodek, B. e Brown, P. C. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 193-223.
- Stake, R. E. (1975) Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation, in Madaus, G. F., Scriven, M. e Stufflebeam, D. L. (1988). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- Stoll, L. e Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. e Wikeley, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. In W. Hoeben (Ed.). *Effective school improvement: State of the art/Contribution to a discussion*. Groningen: Gion, Institute for Educational Research, University of Groningen, NL.
- Stuart, N. (1994). Quality in education, in P. Ribbins e E. Burrige (eds) *Improving Education: Promoting quality in schools*. London: Cassell.
- Stufflebeam, D. L. (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam e Lori A. Wingate; (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. e Shinkfield, A.J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tenbrink, T. D. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 125-158.
- Venâncio, I. e Otero, A. (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: ASA
- Ventura, A. e Costa, J. A. (2002). External Evaluation and the Organizational Development of Schools in Portugal: New Challenges for the General Inspectorate of Education. *International Journal of Educational Management*, Vol. 16 (4), 169 – 175.
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ventura, A. (2007). Assessoria e Inspeção da Educação. In *A assessoria na educação em debate. IV Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Org. J. Adelino Costa, A. Neto-Mendes, Alexandre Ventura. Aveiro: Universidade de Aveiro, 57-65.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Obras escogidas I*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Obras escogidas II*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vygotsky, L.S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol.21, nº1, pp. 1-19.

Williams, P. (1995). *Making Sense of Quality*. London: National Children's Bureau.

Woodhead, M. (1996). *Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. Hague: Bernard Van Leer Foundation.

Wulf, K. M e Schave, B. (1984). *Curriculum Design. A Handbook for educators*. Scout Foresman, Los Angeles, p. 4

Legislação consultada

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho nº 5220/97 (2.ª série), de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Decreto Legislativo Regional nº 14/98/A, de 4 de Agosto – Organização e Funcionamento da Educação Pré-Escolar na Região Autónoma dos Açores.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar Regional nº 17/2001/A, de 29 de Novembro – Estatuto dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Região Autónoma dos Açores.

Portaria nº 1/2002, de 3 de Janeiro – Orientações curriculares da Educação Pré-Escolar da Região Autónoma dos Açores.

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro – Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não-Superior.

Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de Junho – Regime Jurídico da Criação, Autonomia e Gestão das Unidades Orgânicas do Sistema Educativo Regional.

Decreto Legislativo Regional nº 29/2005/A de 6 de Dezembro – Regime Jurídico da Avaliação do Sistema Educativo Regional.

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio - cria um grupo de trabalho que tem como objectivo estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, de 30 de Agosto, na redacção que lhe foi dada pelos Decretos Legislativos Regionais nºs 4/2009/A e 11/2009/A de, respectivamente, 20 de Abril e 21 de Julho - Estatuto do Pessoal Docente de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril - Regime de Autonomia Administrativa e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Sites consultados

- Afonso, A. J. (2010). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. In *ELO -Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 17, pp 1-21. Consultado em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2017.pdf>
- CAF in <http://www.eipa.nl>, 2007
- Coelho, I., Sarrico, C. e Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? In *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão* consultada em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Correia, S. M. T. (2006). Dispositivo de auto-avaliação de escola: intenção e ação: um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal. Tese de mestrado em Educação: Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/6201>
- Creemers, B. (2001). Disponível em: <http://www.pjb.co.uk/npl/index.htm>
- Crosby, P. (1992) Disponível em: <http://www.wppi.org/wphistory/PhilipCrosby/grant.htm>
- EFQM in <http://www.eipa.nl>, 2007
- Gather-Thurler, M. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. In Bois, M. (dir.). *Les systèmes scolaires et leurs régulations*. Lyon: CRDP, pp. 31-49. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-2002/MGT>. Consultado em 22-02-2007
- Governo Regional dos Açores (2008). Programa do X Governo Regional. Consultado em: <http://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/46C8FA62-263F-4C8A-B5D1-96AAAF961EEC/0/ProgramadoXGovernoRegionaldosA%C3%A7ores.pdf>
- Henriques, J. M. R. (2009). *Práticas e expectativas de avaliação de escolas na Região Autónoma da Madeira: construção de um referencial para a auto-avaliação*. Funchal: Universidade da Madeira tese de mestrado consultada em: <http://hdl.handle.net/10400.13/151>
- Inspecção-geral da Educação (IGE), (2006). *Avaliação das escolas: auto-avaliação e avaliação externa*. Acedido a 27-10-2008, em: http://www.ige.minedu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/04
- ME/DGIDC (2010) Metas de Aprendizagem. Consultado em: www.metasaprendizagem.dgicd.minedu.pt
- Reezigt (2001). Final report of the Effective school improvement project. Groningen: Gion, Institute for Educational Research, University of Groningen, NL. Consultado em <http://www.pjb.co.uk/npl/bp9.htm>
- Reis, M. A. (2010). Papel da Assessoria na Auto-avaliação das Escolas. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro. Consultado em: <http://hdl.handle.net.10773/1121>
- Ruivo, J. (2002). Projecto Qualidade XXI. Documento electrónico. Consultado em: <http://www.rvj.pt/Ensino/2002/abr2002/editorial.html>

Shadish, W. (1998). Some evaluation questions. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6, 3. (<http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=3>).

SICI (2003). *Effective School Self Evaluation.*, SICI: Disponível em: <http://sici.org.uk/ESSE>.

Stevens, F., Lauwrenz, F. e Sharp, L. (sem data). *User friendly handbook for Project evaluation: science, mathematics, engineering and technology education.* Disponível na Internet por EHR/NSF.

Universidade do Minho (s/data). Projecto de Avaliação em Rede. Consultado em:

<http://sites.google.com/site/projdeavaliacaoemrede/>.

Universidade do Porto (s/data). Projecto Auto-Avaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Escola. Consultado em: <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/projecto.php>).

Vanhoof, J. e Petegem, Peter Van (2005). Feedback of Performance Indicators as a Strategic Instrument for School Improvement, in *REICE*, Vol.3 nº 1. Disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vil3n1> e. Consultado em 08-3-2007

Walter Shewart em 1924 - <http://www.geocities.com/maag111063/calidad.html> 12 jan 2007

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Departamento de Psicología y Sociología

Auto-avaliação de instituições de educação pré-escolar

Um estudo de caso em Jardins de Infância da

Região Autónoma dos Açores

ANEXOS

MARIA LINA PIRES SOUSA MENDES

Las Palmas de Gran Canaria

2012

ÍNDICE

Anexo 1 - Decreto Legislativo Regional nº 29/2005/A, de 6 de Dezembro.....	9
Anexo 2 - Pedidos de autorização (exemplo).....	17
Anexo 3 - Desdobrável informativo	27
Anexo 4 - Carta-Acordo.....	33
Anexo 5 - Questionário de enquadramento geral	37
Anexo 6 - Questionário para os educadores de infância	43
Anexo 7 - Questionário para os auxiliares de acção educativa	57
Anexo 8 - Questionário para os encarregados de educação	67
Anexo 9 - Questionário para os professores do 1ºciclo do ensino básico	75
Anexo 10 - Questionário para os técnicos de educação especial.....	83
Anexo 11 - Calendarização das observações.....	91
Anexo 12 - Escala de observação do envolvimento das crianças	99
Anexo 13 - Escala de observação das oportunidades educativas	103
Anexo 14 - Escala de observação do empenhamento do adulto.....	107
Anexo 15 - Guião de entrevista aos educadores de infância	111
Anexo 16 - Guião de entrevista com as crianças	115
Anexo 17 - Cartões para aplicação do Método <i>Q Sort</i>	119
Anexo 18 - Análise do conteúdo das entrevistas	127
Anexo 19 - Dados dos questionários	223
Anexo 20 - Análise de conteúdo das respostas escritas dos questionários.....	267
Anexo 21 - Dados das observações resultantes da aplicação da escala do envolvimento das crianças	271
Anexo 22 - Dados das observações resultantes da aplicação da escala das oportunidades educativas.....	291
Anexo 23 - Dados das observações resultantes da aplicação da escala do empenhamento do adulto	331
Anexo 24 - Questionário para avaliação do projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância (final do 1º ano).....	351
Anexo 25 - Dados da avaliação do projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância (final do 1º ano)	355
Anexo 26 - Planos de melhoria	365
Anexo 27 - Relatórios de avaliação do progresso do projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância	395
Anexo 28 - Guião da entrevista para avaliação do impacto do projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância (final do 2º ano)	405
Anexo 29 - Dados do impacto do projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância (final do 2º ano)	411

ANEXOS

Anexo 1 - Decreto Legislativo Regional nº 29/2005/A, de 6 de Dezembro

Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A

de 6 de Dezembro

Regime jurídico da avaliação do sistema educativo regional

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, veio aprovar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, dando forma, no plano legal, às preocupações relativas à estruturação de padrões de qualidade na educação que permitam potenciar as despesas públicas com o sector e elevar os padrões de competências e qualificações escolares.

O presente diploma visa implementar os princípios da avaliação da educação e do ensino não superior nas escolas e no sistema educativo regional, tendo em conta a sua especificidade e a necessidade de, sem pôr em causa os objectivos da política educativa regional, criar um regime de avaliação congruente com o nacional e que possa fornecer a informação de base necessária à integração da avaliação do sistema regional na correspondente avaliação nacional.

A avaliação do sistema educativo regional é considerada um elemento fundamental para a garantia da sua qualidade e para o desenvolvimento das políticas que, em cada momento, se mostrem necessárias à promoção do sucesso educativo e da qualidade das aprendizagens, pelo que interessa operacionalizar nos Açores uma cultura rigorosa de auto-avaliação nas unidades orgânicas do sistema educativo regional e por outro lado credibilizar o dispositivo de avaliação externa quer no respeito e conhecimento das especificidades da educação na Região quer na proximidade e celeridade exigíveis em tais processos.

Neste sentido, urge criar um processo que possa a nível regional complementar a acção da comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo do Conselho Nacional de Educação e trabalhar no conhecimento da realidade normativa da Região e da política regional de educação.

Assim, a Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores decreta, nos termos das alíneas a) e c) do n.º 1 do artigo 227.º da Constituição da República Portuguesa e das alíneas c) e e) do n.º 1 do artigo 31.º do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma dos Açores, o seguinte:

CAPÍTULO I**Princípios gerais****Artigo 1.º****Objecto**

O presente diploma fixa o regime jurídico da avaliação do sistema educativo regional e de cada uma das unidades orgânicas que o compõem, adiante designado por sistema de avaliação.

Artigo 2.º**Âmbito**

1 - O sistema de avaliação abrange a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário, incluindo as suas modalidades especiais, o ensino profissional e profissionalizante e a educação extra-escolar.

2 - O sistema de avaliação aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública e aos estabelecimentos das redes privada, cooperativa e solidária que funcionem em regime de paralelismo pedagógico e ainda àqueles estabelecimentos que, qualquer que seja a sua natureza ou regime de funcionamento, sejam beneficiários de comparticipação financeira por parte da administração regional autónoma.

Artigo 3.º**Objectivos do sistema de avaliação**

1 - O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objectivos:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo e de cada uma das escolas que o integram, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia;
- b) Apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação;
- c) Assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- d) Dotar a administração educativa, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento das escolas, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- e) Assegurar o sucesso educativo promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- f) Incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- g) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;
- h) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- i) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
- j) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;
- l) Participar nas instituições e nos processos nacionais e internacionais de avaliação dos sistemas educativos fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

2 - O sistema de avaliação, enquanto instrumento central das políticas educativas, operacionaliza-se sem prejuízo dos princípios orientadores que regem a autonomia das unidades orgânicas prevista no artigo 20.º do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de Junho.

Artigo 4.º

Concepção de avaliação

A prossecução dos objectivos referidos no artigo anterior desenvolve-se com base numa concepção contratual e contextual de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, visa:

- a) Criar termos de referência para maiores níveis de exigência;
- b) Identificar boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens;
- c) Definir modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa;
- d) Participar em projectos e estudos desenvolvidos a nível nacional e internacional com o objectivo de aferir os graus de desempenho do sistema educativo regional em termos comparados;
- e) Contribuir para a reformulação dos modelos, práticas ou projectos implementados.

CAPÍTULO II

Avaliação

Artigo 5.º

Componentes da avaliação

A avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação regulada, a realizar por cada unidade orgânica do sistema educativo regional, e na avaliação externa.

Artigo 6.º

Auto-avaliação regulada

A auto-avaliação regulada tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos seguintes termos de análise:

- a) Concretização do projecto educativo, tendo em conta as características específicas da aprendizagem das crianças e alunos;
- b) Execução de actividades propícias à interacção, à integração social, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e jovens;
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das unidades orgânicas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de

- orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes de avaliação das aprendizagens em vigor;
- e) Desempenho administrativo reflectido nos relatórios de contas e nos pareceres que sobre eles, ou sobre qualquer aspecto da administração da unidade orgânica, sejam elaborados pela Secção Regional dos Açores do Tribunal de Contas ou outras entidades inspectivas regionais;
- f) Desempenho do pessoal docente e não docente ao serviço da unidade orgânica, com base nos resultados globais da avaliação;
- g) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Artigo 7.º

Certificação da auto-avaliação

1 - O processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados.

2 - Para efeitos do disposto no número anterior, o Conselho Coordenador do Sistema Educativo aprova, sob proposta do seu presidente, um guião da auto-avaliação a ser seguido por todas as unidades orgânicas do sistema educativo.

3 - A auto-avaliação traduz-se num relatório anual, visando o ano escolar anterior, elaborado sob a responsabilidade do órgão executivo, e aprovado pela assembleia de escola, ouvido o conselho pedagógico.

4 - O relatório de auto-avaliação é remetido até 30 de Novembro de cada ano ao Conselho Coordenador do Sistema Educativo, à direcção regional competente em matéria de educação e aos serviços inspectivos da educação.

5 - Os serviços inspectivos da educação elaboram um relatório de síntese a submeter ao Conselho Coordenador do Sistema Educativo até 31 de Janeiro de cada ano.

Artigo 8.º

Guião de auto-avaliação

O guião a que se refere o n.º 2 do artigo anterior inclui, entre outros a decidir pelo Conselho Coordenador do Sistema Educativo, pelo menos os seguintes indicadores:

- a) Análise crítica do projecto educativo de escola e do regulamento interno e respectivo grau de concretização;
- b) Descrição crítica e avaliação das experiências inovadoras desenvolvidas na escola e dos resultados obtidos;
- c) Descrição e avaliação dos projectos desenvolvidos na escola, nomeadamente o funcionamento dos clubes escolares, o desporto escolar, as viagens e as visitas de estudo;

- d) Avaliação da participação da escola em processos de geminação e intercâmbio e em projectos internacionais, nomeadamente, comunitários;
- e) Análise dos relatórios e pareceres emitidos sobre as contas e outros aspectos de gestão escolar pela Secção Regional dos Açores do Tribunal de Contas, pela administração educativa e pelos serviços inspectivos;
- f) Relatórios da actividade dos órgãos de administração e gestão escolar, das estruturas de gestão intermédia e dos serviços especializados de apoio educativo;
- g) Análise da adequação da distribuição de recursos pelos objectivos do projecto educativo;
- h) Caracterização do corpo discente, incluindo número de alunos por ano de escolaridade, opção e turma, número de alunos retidos em cada ano de escolaridade, número de alunos com necessidades educativas especiais e razões que as determinam, níveis e notas atingidos pelos alunos em cada disciplina, número total de horas previstas e leccionadas na disciplina e número de alunos com matrícula antecipada ou adiada;
- i) Análise do cumprimento da escolaridade obrigatória;
- j) Análise do cumprimento dos programas em cada ano de escolaridade;
- l) Avaliação crítica da utilização dos manuais escolares adoptados, quando aplicável;
- m) Avaliação dos resultados escolares por ano de escolaridade, designadamente taxas de sucesso e qualidade das mesmas;
- n) Resultados obtidos em provas e exames nacionais e em provas de avaliação sumativa externa;
- o) Caracterização do corpo docente, indicando o número de docentes por grupo, as suas características habilitacionais, o tipo de vínculo, o número de faltas e as razões que as determinaram;
- p) Caracterização do corpo não docente, versando as categorias, suas habilitações académicas e tipo de vínculo, o número de faltas e as razões que as determinaram;
- q) Execução financeira, com explicitação da distribuição dos custos por objectivo e do custo por aluno;
- r) Apoio social, com indicação do número de alunos apoiados e respectivos escalões e análise do grau de penetração e qualidade do serviço prestado, nomeadamente no que respeita ao transporte escolar e à alimentação;
- s) Resultados de, pelo menos, um inquérito de opinião feito à comunidade educativa visando determinar o clima institucional e o grau de satisfação dos intervenientes face às metodologias pedagógicas, aos resultados obtidos e ao relacionamento entre a escola e a comunidade.

Artigo 9.º

Avaliação externa

1 - A avaliação externa, a realizar no plano regional, em termos gerais ou visando sectores especializados, assenta,

para além dos termos de análise referidos no artigo anterior, em aferições da conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como da eficiência e eficácia das mesmas.

2 - A avaliação externa pode igualmente assentar em termos de análise da qualificação educativa da população, desenvolvendo-se neste caso, se necessário, fora do âmbito do sistema educativo.

3 - A avaliação externa estrutura-se com base nos seguintes elementos:

- a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- b) Sistema de certificação do processo de auto-avaliação;
- c) Acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pelos serviços inspectivos da educação;
- d) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo do departamento da administração regional autónoma competente em matéria de educação;
- e) Estudos especializados a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

4 - Para além dos processos de âmbito regional, as unidades orgânicas do sistema educativo regional participam nos processos de avaliação externa que forem determinados a nível nacional e internacional.

Artigo 10.º

Parâmetros de avaliação

1 - O processo de avaliação deve ter em consideração parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico, requeridos pelos termos de análise enunciados nos artigos 6.º a 9.º do presente diploma.

2 - Os parâmetros referidos no número anterior subdividem-se em dois tipos, consoante respeitem ao processo educativo ou aos resultados.

3 - Os parâmetros de processo são estabelecidos, prioritariamente, de acordo com as seguintes temáticas:

- a) Ensino/aprendizagem na sala de aula;
- b) Orientação e apoio aos alunos;
- c) Funcionamento dos órgãos/estruturas;
- d) Organização e desenvolvimento curricular;
- e) Política educativa da escola;
- f) Relação da escola com a comunidade local:
 - i) Participação da comunidade educativa;
 - ii) Colaboração das autarquias;
 - iii) Parcerias com entidades empresariais.
- g) Gestão dos recursos humanos;
- h) Gestão do tempo escolar;
- i) Gestão de edifícios;
- j) Gestão de recursos financeiros e materiais;

- f) Actividades extra-escolares;
- m) Avaliação interna;
- n) Liderança;
- o) Clima da escola;
- p) Procedimentos administrativos.

4 - Os parâmetros de resultados concretizam-se, entre outros, através dos seguintes indicadores relativos à organização e funcionamento da escola, bem como dos respectivos agrupamentos:

- a) Cumprimento da escolaridade obrigatória;
- b) Resultados escolares, em termos designadamente da taxa de sucesso, da qualidade do mesmo e dos fluxos escolares;
- c) Inserção no mercado de trabalho;
- d) Avaliação dos alunos;
- e) Utilização dos apoios educativos;
- f) Adopção e utilização dos manuais escolares;
- g) Níveis de formação, experiência pedagógica e científica dos docentes;
- h) Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
- i) Dimensão do estabelecimento de ensino.

Artigo 11.º

Interpretação dos resultados da avaliação

1 - O processo de avaliação deve assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos.

2 - A contextualização da avaliação implica que sejam tidos em conta os seguintes factores de caracterização da comunidade educativa:

- a) Sociológicos;
- b) Sócio-económicos;
- c) Históricos;
- d) Culturais;
- e) Infra-estruturais.

CAPÍTULO III

Organização do sistema de avaliação

Artigo 12.º

Estrutura orgânica do sistema de avaliação

1 - A estrutura orgânica do sistema de avaliação é responsável pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados no âmbito do sistema de avaliação previsto no presente diploma.

2 - Integram a estrutura orgânica do sistema de avaliação o Conselho Coordenador do Sistema Educativo, através de comissão especializada permanente a criar para o efeito, bem como os serviços da administração regional autónoma que, nos termos da respectiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo.

Artigo 13.º

Conselho Coordenador do Sistema Educativo

1 - O Conselho Coordenador do Sistema Educativo, directamente e através da sua comissão especializada referida no artigo anterior, exerce, no âmbito do sistema de avaliação, as competências de emissão de pareceres e recomendações previstas na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, competindo-lhe, em especial, apreciar:

- a) As normas relativas ao processo de auto-avaliação regulada;
- b) O plano anual das acções inerentes à avaliação externa;
- c) Os resultados dos processos de auto-avaliação regulada e de avaliação externa.

2 - O Conselho Coordenador do Sistema Educativo, no âmbito da apreciação dos resultados dos processos de avaliação, deve interpretar as informações respectivas e propor as medidas de melhoria do sistema educativo que os mesmos revelem como necessárias.

3 - Para o exercício das competências referidas nos números anteriores, o Conselho Coordenador do Sistema Educativo pode solicitar ao departamento da administração regional autónoma competente em matéria de educação, ou directamente às unidades orgânicas do sistema educativo, toda a informação que reputar como necessária, bem como recomendar-lhes a utilização de processos de avaliação específicos.

Artigo 14.º

Serviços da administração regional autónoma

1 - O departamento da administração regional autónoma competente em matéria de educação é responsável pelo planeamento, coordenação, definição de processos, execução e desenvolvimento da avaliação do sistema educativo regional, identificando a informação a obter, definindo e concretizando os processos e sistemas de recolha da mesma, trabalhando e interpretando a informação considerada adequada, bem como documentando os termos de cada processo de avaliação e os resultados respectivos.

2 - O departamento da administração regional autónoma competente em matéria de educação deve elaborar um relatório anual, contendo uma análise, quantitativa e qualitativa, de carácter consolidado, do sistema educativo, bem como um relatório trienal, contendo um diagnóstico do sistema educativo e uma análise prospectiva do mesmo, em ambos os casos organizados em termos coerentes com a concepção de avaliação prevista no artigo 4.º

3 - Para além dos relatórios referidos no número anterior, podem ser elaborados outros documentos de avaliação, geral ou especializada.

4 - O departamento da administração regional autónoma competente em matéria de educação elabora e disponibiliza, para os efeitos da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, toda a informação que seja requerida pelo Conselho Nacional de Educação ou pelas entidades a quem caiba a nível nacional proceder à avaliação das escolas.

CAPÍTULO IV**Efeitos da avaliação****Artigo 15.º****Efeitos gerais dos resultados da avaliação**

Os resultados da avaliação, uma vez interpretados de forma integrada e contextualizada, devem permitir a formulação de propostas concretas e, em especial, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Organização do sistema educativo;
- b) Estrutura curricular;
- c) Formação inicial, contínua e especializada dos docentes;
- d) Autonomia, administração e gestão das escolas;
- e) Incentivos e apoios diversificados às escolas;
- f) Rede escolar;
- g) Articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação;
- h) Regime de avaliação dos alunos.

Artigo 16.º**Efeitos específicos dos resultados da avaliação**

Os resultados da avaliação, nos termos referidos no artigo anterior, devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento quanto aos termos de análise referidos no artigo 6.º e, em especial, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Ao projecto educativo da escola;
- b) Ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazos;
- c) Ao programa de actividades;
- d) À interacção com a comunidade educativa;
- e) Aos programas de formação;
- f) À organização das actividades lectivas;
- g) À gestão dos recursos.

Artigo 17.º**Divulgação dos resultados da avaliação**

1 - Os resultados da auto-avaliação regulada das unidades orgânicas e do sistema educativo, constantes de relatórios de análise integrada, contextualizada e comparada, devem ser divulgados com o objectivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, actualizada e comparada do sistema educativo regional.

2 - Para efeitos do disposto no número anterior, os relatórios de avaliação, os pareceres e todos os elementos relevantes para o processo de avaliação do sistema educativo regional, nomeadamente a versão integral dos relatórios de auto-avaliação regulada, são disponibilizados por via electrónica através da página afectada ao departamento da administração regional competente em matéria de educação.

Artigo 18.º**Produção de indicadores**

Sem prejuízo do estabelecido no âmbito do sistema nacional ou regional de estatísticas da educação, a direcção regional competente em matéria de educação obtém e publica informação anual sobre, entre outros, os seguintes descritores:

- a) Características da infra-estrutura escolar, nomeadamente:
 - i) Número de salas normais e específicas;
 - ii) Distribuição por edifícios;
 - iii) Lotação e estado de conservação;
- b) Caracterização do corpo discente, nomeadamente:
 - i) Número de alunos por ano de escolaridade, opção e turma;
 - ii) Número de alunos retidos em cada ano de escolaridade;
 - iii) Número de alunos com necessidades educativas especiais e razões que as determinam;
 - iv) Distribuição dos níveis e notas atingidos pelos alunos em cada disciplina ou área disciplinar;
 - v) Número total de horas previstas e leccionadas;
 - vi) Número de alunos com matrícula antecipada e adiada;
- c) Apoio social, nomeadamente:
 - i) Número de alunos apoiados e respectivos escalões;
 - ii) Despesa com transporte escolar;
 - iii) Despesa com alimentação e apoios directos;
- d) Caracterização do corpo docente, nomeadamente:
 - i) Número de docentes por grupo disciplinar, suas características habilitacionais e tipo de vínculo;
 - ii) Número de faltas e razões que as determinaram;
- e) Caracterização do corpo não docente, nomeadamente:
 - i) Número, por carreiras e categorias, suas habilitações académicas e tipo de vínculo;
 - ii) Número de faltas e razões que as determinaram.
- f) Caracterização da formação contínua do pessoal docente e não docente, nomeadamente:
 - i) Número e tipo de acções;
 - ii) Número de formandos;
 - iii) Horas de formação ministrada;
 - iv) Custo da formação.

g) Execução financeira, nomeadamente:

- i) Distribuição dos custos por objectivo;
- ii) Custo por aluno.

Artigo 19.º

Entidade responsável pela disponibilização de indicadores

1 - Compete à direcção regional competente em matéria de educação criar os suportes gráficos e electrónicos necessários ao disposto no artigo anterior, bem como proceder aos apuramentos e ao envio dos resultados às escolas e às demais entidades interessadas.

2 - Às escolas compete proceder à recolha dos elementos necessários, mantendo permanentemente actualizada a informação destinada a tal fim.

CAPÍTULO V

Disposições finais e transitórias

Artigo 20.º

Início do processo de avaliação

O Conselho Coordenador do Sistema Educativo estabelece, na sua primeira reunião posterior à entrada em vigor do presente diploma, a calendarização e as normas orientadoras para o início do processo de avaliação sistemática do sistema educativo regional.

Artigo 21.º

Revogação

É revogado o n.º 3 do artigo 11.º do Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de Agosto.

Artigo 22.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia imediato ao da sua publicação.

Aprovado pela Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores, na Horta, em 19 de Outubro de 2005.

O Presidente da Assembleia Legislativa, *Fernando Manuel Machado Menezes*.

Assinado em Angra do Heroísmo em 16 de Novembro de 2005.

Publique-se.

O Ministro da República para a Região Autónoma dos Açores, *Álvaro José Brilhante Laborinho Lúcio*.

Anexo 2 - Pedidos de autorização (exemplo)

Ex.mo Sr. Presidente da Direcção

████████████████████

██████████

No âmbito de um trabalho de investigação, a realizar pela educadora de infância Maria Lina Pires Sousa Mendes, sob orientação do Professor Castro Sánchez da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria e ao abrigo da concessão do estatuto de equiparado a bolseiro por despacho do Sr. Secretário Regional da Educação e Cultura, de 2004.06.07, será desenvolvido no presente ano lectivo na ilha Terceira um projecto de auto-avaliação de instituições de educação pré-escolar, o qual integrará dois Jardins de Infância da rede pública de educação pré-escolar e duas instituições privadas de solidariedade social.

O Jardim de Infância ██████████ pelas características organizacionais e pela dinâmica de trabalho que apresenta, parece reunir as condições necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

Este projecto deverá envolver:

- a criação de mecanismos de auto-avaliação da instituição educativa, os quais devem passar pela análise do contexto externo e interno, da intervenção educativa, dos resultados educativos e ainda da cultura institucional;
- a elaboração e a implementação de um “Plano de Melhoria” com base nos dados da auto-avaliação efectuada;
- a reavaliação da instituição após o desenvolvimento do “Plano de Melhoria”.

Este trabalho requer a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo: direcção, educadores de infância, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação, técnicos de educação especial ou outros profissionais ligados à instituição.

Pretende-se com este projecto criar uma cultura de auto-avaliação como suporte à construção de práticas educativas de qualidade.

Parte deste trabalho terá por base o projecto *Effective Early Learning* desenvolvido por Bertram e Pascal em 1993 no Reino Unido. O mérito deste estudo levou a que em Portugal, o Ministério da Educação tivesse programado a sua adaptação ao contexto português, passando a intitular-se “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”. Esta intenção

nunca chegou a ser concretizada em pleno no nosso país, pelo que a proposta de trabalho que agora se apresenta constituirá uma tentativa de adaptação ao contexto português.

Neste contexto, solicita-se a Vossa Ex.^a autorização para desenvolver o referido projecto na instituição de educação pré-escolar que preside.

Com os melhores cumprimentos.

Angra do Heroísmo, 28 de Setembro de 2004

A educadora,

Maria Lina Pires Sousa Mendes

Contacto:

Lina Mendes



Ex.ma Senhora

Directora Regional da Educação

No âmbito de um trabalho de investigação a realizar pela educadora de infância Maria Lina Pires Sousa Mendes, sob orientação do Professor Castro Sánchez da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria e ao abrigo da renovação do estatuto de equiparado a bolseiro por despacho do Sr. Secretário Regional da Educação e Cultura, de 2004.06.07, será desenvolvido no presente ano lectivo na ilha Terceira um projecto de auto-avaliação de instituições de educação pré-escolar, o qual envolverá dez salas de Jardins de Infância, abrangendo duas instituições da rede pública de educação pré-escolar – o Jardim de Infância da EB [REDACTED], Angra do Heroísmo e o Jardim de Infância da EB [REDACTED], Praia da Vitória e duas instituições privadas de solidariedade social – o **Jardim de Infância** [REDACTED], Angra do Heroísmo e o Jardim de Infância [REDACTED], Angra do Heroísmo.

Este projecto deverá envolver:

- a criação de mecanismos de auto-avaliação da instituição educativa, os quais devem passar pela análise do contexto externo e interno, da intervenção educativa, dos resultados educativos e ainda da cultura institucional;
- a elaboração e a implementação de um “Plano de Melhoria” com base nos dados da auto-avaliação efectuada;
- a reavaliação da instituição após o desenvolvimento do “Plano de Melhoria”.

Este trabalho requer a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo: direcção, educadores de infância, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação, técnicos de educação especial ou outros profissionais ligados à instituição.

Pretende-se com este projecto criar uma cultura de auto-avaliação como suporte à construção de práticas educativas de qualidade.

Neste contexto, solicita-se a Vossa Ex.^a autorização para desenvolver o referido projecto nas instituições de educação pré-escolar acima referidas.

Com os melhores cumprimentos.

Angra do Heroísmo, 28 de Setembro de 2004

A educadora,

Maria Lina Pires Sousa Mendes

Com conhecimento:

À Coordenadora da disciplina de Intervenção Educativa

À Coordenadora das disciplinas de Projectos Educacionais em...

Às Educadoras Orientadoras dos Projectos Educacionais em...

Ex.ma

Sr.^a Directora do Curso da Licenciatura em
Educação de Infância da Universidade dos
Açores - Pólo de Angra do Heroísmo

No âmbito de um trabalho de investigação a realizar pela educadora de infância Maria Lina Pires Sousa Mendes, sob orientação do Professor Castro Sánchez da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria e ao abrigo da concessão do estatuto de equiparado a bolseiro por despacho do Sr. Secretário Regional da Educação e Cultura, de 2004.06.07, será desenvolvido no presente ano lectivo na ilha Terceira um projecto de auto-avaliação de instituições de educação pré-escolar, o qual envolverá nove salas de Jardins de Infância, abrangendo duas instituições da rede pública de educação pré-escolar – o Jardim de Infância da EB [REDACTED], Angra do Heroísmo e o Jardim de Infância da EB [REDACTED], Praia da Vitória e duas instituições privadas de solidariedade social – o Jardim de Infância [REDACTED], Angra do Heroísmo e o Jardim de Infância [REDACTED] Angra do Heroísmo.

Este projecto deverá envolver:

- a criação de mecanismos de auto-avaliação da instituição educativa, os quais devem passar pela análise do contexto externo e interno, da intervenção educativa, dos resultados educativos e ainda da cultura institucional;
- a elaboração e a implementação de um “Plano de Melhoria” com base nos dados da auto-avaliação efectuada;
- a reavaliação da instituição após o desenvolvimento do “Plano de Melhoria”.

Pretende-se com este projecto criar uma cultura de auto-avaliação como suporte à construção de práticas educativas de qualidade.

Parte deste trabalho terá por base o projecto *Effective Early Learning* desenvolvido por Bertram e Pascal em 1993 no Reino Unido. O mérito deste estudo levou a que em Portugal, o Ministério da Educação tivesse programado a sua adaptação ao contexto português, passando a intitular-se “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”. Esta intenção nunca chegou a ser concretizada em pleno no nosso país, pelo que a proposta de trabalho que agora se apresenta constituirá uma tentativa de adaptação ao contexto português.

Este trabalho requer a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo: direcção, educadores de infância, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação, alunos da licenciatura em Educação de Infância, técnicos de educação especial ou outros profissionais ligados à instituição.

Neste contexto solicita-se a Vossa Ex.^a autorização para envolver neste projecto os alunos que se encontram a desenvolver os Projectos Educacionais e a Intervenção Educativa nos Jardins de Infância da EB [REDACTED], Praia da Vitória e na EB [REDACTED], Angra do Heroísmo.

Com os melhores cumprimentos.

Angra do Heroísmo, 10 de Outubro de 2004

A educadora,

Maria Lina Pires Sousa Mendes

Exm^a Senhora Directora Regional da
Solidariedade e Segurança Social

ASSUNTO: PROJECTO DE AUTO-AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na sequência do pedido efectuado em 28 de Setembro de 2004 à Direcção Regional da Solidariedade e Segurança Social e da respectiva autorização (V.^a referência n.º 3061 de 07.10.04), solicita-se autorização para continuar a implementar o projecto de Auto-Avaliação de Instituições de Educação Pré-escolar neste ano lectivo no Jardim de Infância [REDACTED] e o Jardim de Infância [REDACTED]
[REDACTED]

O prolongamento deste trabalho deve-se ao facto de um ano ter sido insuficiente para desenvolver os objectivos definidos, os quais implicam não só avaliar mas também implementar melhorias ao nível da qualidade educativa das instituições.

Com os melhores cumprimentos.

Angra do Heroísmo, 9 de Setembro de 2005

A educadora

Maria Lina Pires Sousa Mendes

Exm^a Senhora
Directora Regional da Educação

ASSUNTO: PROJECTO DE AUTO-AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na sequência dos pedidos efectuados em 28 de Setembro e 07 de Outubro de 2004 à Direcção Regional da Educação e das respectivas autorizações (ref. n.º 13535, proc. DGPD/01.04/026 de 06.10.04 e ref. n.º14870, proc. DGPD/01.04.026 de 26.10.04) solicita-se a V.^a Ex.^a autorização para continuar neste ano lectivo o desenvolvimento do projecto de Auto-Avaliação de Instituições de Educação Pré-escolar. Este integra duas instituições da rede pública de educação pré-escolar – o Jardim de Infância [REDACTED], Angra do Heroísmo e o Jardim de Infância da EBI [REDACTED], Praia da Vitória e duas instituições privadas de solidariedade social – o Jardim de Infância [REDACTED] [REDACTED] Angra do Heroísmo e o Jardim de Infância [REDACTED] [REDACTED] Angra do Heroísmo.

O prolongamento deste trabalho deve-se ao facto de um ano ter sido insuficiente para desenvolver os objectivos definidos, os quais implicam não só avaliar mas também implementar melhorias ao nível da qualidade educativa das instituições.

Com os melhores cumprimentos.

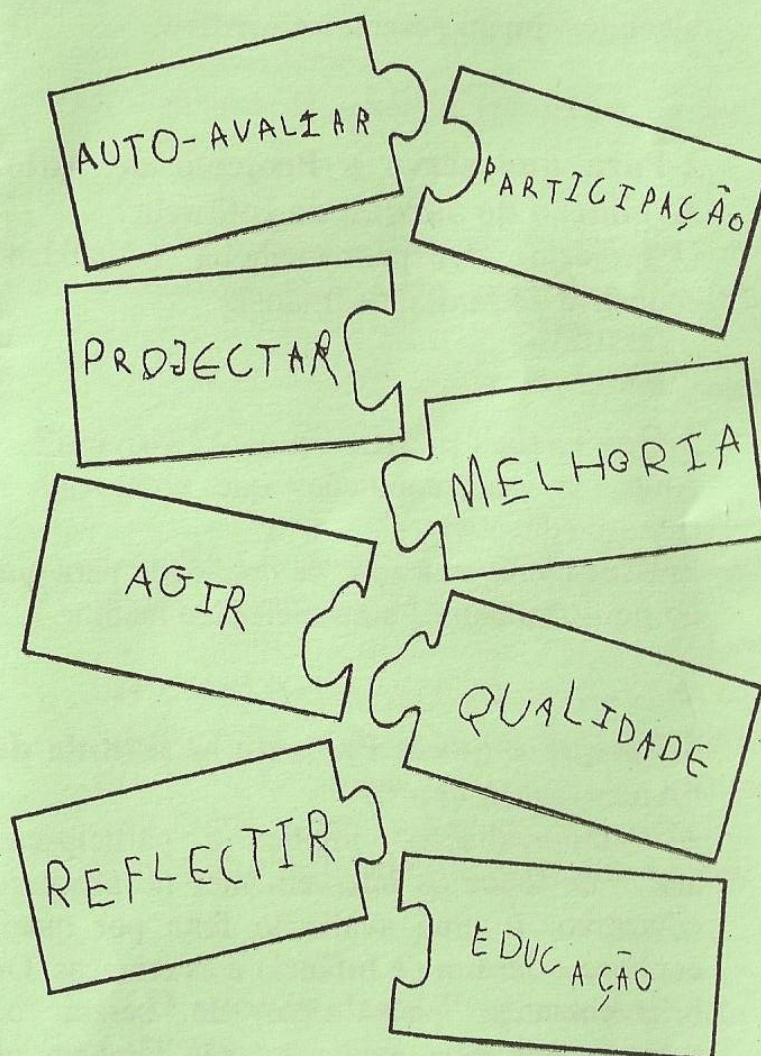
Angra do Heroísmo, 9 de Setembro de 2005

A educadora

Maria Lina Pires Sousa Mendes

Anexo 3 - Desdobrável informativo

**Projecto de Auto-Avaliação do Jardim
de Infância: um percurso para a
melhoria da qualidade educativa**



Anos lectivos 2004/2005 e 2005/2006

1-O que é o Projecto de Auto-Avaliação do Jardim de Infância?

É uma iniciativa que visa avaliar o Jardim de Infância que o seu filho(a) frequenta, envolvendo a participação de todas as pessoas que intervêm no processo educativo.

2-Para que serve o Projecto de Auto-Avaliação do Jardim de Infância?

O Projecto serve para melhorar a qualidade educativa do Jardim de Infância.

3-Que razões justificam este Projecto?

Ajudar a criar condições que promovam o sucesso educativo;
Investir numa educação de qualidade para que no futuro tenhamos uma sociedade melhor.

4- Porque é que o Projecto se intitula de “Auto-Avaliação”?

A “auto-avaliação” implica a participação activa de todos os intervenientes no processo educativo. É uma avaliação feita por quem conhece o Jardim de Infância e as crianças. Os intervenientes, para além de serem os responsáveis pela avaliação, são também os principais interessados nos resultados.

5-Quem são os intervenientes no processo educativo?

As crianças, os encarregados de educação, os educadores, os auxiliares de acção educativa, os técnicos de educação especial, os professores do 1º Ciclo, os órgãos de gestão e todos aqueles profissionais que de algum modo se relacionam com o Jardim de Infância.

6-Como se organizam os intervenientes no processo educativo a fim de porem em prática este projecto?

Uma equipa terá como função orientar e organizar todo o processo auto-avaliativo do Jardim de Infância. Esta poderá ser formada por voluntários ou eleitos. Conta-se ainda com a colaboração de um elemento de apoio externo.

7-Que aspectos interessam avaliar no Jardim de Infância?

As condições do espaço e do equipamento, os recursos humanos, a intervenção educativa, os resultados educativos e a cultura de Jardim de Infância, ou seja, a instituição educativa no seu todo.

8-Como se vai desenvolver este processo de auto-avaliação do Jardim de Infância?

Este Projecto envolve quatro fases:

- 1ª - avaliação;
- 2ª - elaboração do plano de melhoria;
- 3ª - implementação do plano de melhoria;
- 4ª - reflexão.

Este é um trabalho cíclico onde a avaliação é ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento de estratégias de melhoramento da qualidade ajustadas a cada realidade.

9-O que se pretende obter na fase da avaliação?

Identificar os aspectos positivos do Jardim de Infância e as áreas que necessitam de ser melhoradas.

10-Como se fará a recolha de informação para o processo avaliativo?

Através das seguintes técnicas:

- questionários (realizados aos diferentes intervenientes e que depois de preenchidos deverão ser colocados numa urna que se encontrará na entrada do Jardim de Infância);

- escalas de observação (instrumentos que permitem avaliar o nível de envolvimento das crianças nas actividades e o nível de empenhamento dos adultos que trabalham na sala);
- entrevistas (realizadas a alguns dos intervenientes);
- análise documental (projectos, processos, actas ...);

11-Durante quanto tempo vai desenvolver-se este trabalho de auto-avaliação do Jardim de Infância?

Cada ciclo de auto-avaliação deverá decorrer durante um ou dois anos lectivos.

12-Este Projecto já foi desenvolvido noutros Jardins de Infância?

Este projecto terá por base trabalhos desenvolvidos em Jardins de Infância do Reino Unido, pelos investigadores Pascal e Bertram em 1996. O projecto que aqui se apresenta constituirá uma primeira experiência de adaptação à realidade educativa dos Açores.

13-O sucesso deste Projecto depende de quê?

Do empenho e da colaboração das pessoas. As opiniões, as propostas e o apoio de todos serão fundamentais para o êxito do trabalho.

14-Como fazer para obter mais informações ou esclarecer dúvidas sobre este projecto?

Dirigindo-se a qualquer um dos elementos da equipa de avaliação. A identificação destes elementos está afixada num quadro no Jardim de Infância.



Equipas de avaliação
Elemento de apoio: Educadora Lina Mendes

Anexo 4 - Carta-Acordo

Projecto de Auto-Avaliação de Instituições de Educação Pré-escolar
Carta-Acordo entre a instituição de educação pré-escolar e o elemento de apoio

Jardim de Infância _____

Morada _____ Telefone _____

Responsável da equipa de avaliação _____

Elemento de apoio _____

Órgão de Gestão _____

Data ____ / ____ / ____

Serve a presente carta-acordo para assinalar o incremento do projecto “Auto-Avaliação de Instituições de Educação Pré-escolar” no estabelecimento educativo acima referido e explicitar os compromissos das partes intervenientes neste processo. Importa referir que o sucesso na promoção da qualidade educativa depende da capacidade de se estabelecerem boas colaborações, aos diversos níveis e sobretudo, do papel assumido pelo pessoal docente e não docente da instituição e da acção desenvolvida com os encarregados de educação e com as crianças.

O Elemento de apoio acorda em prestar todo o seu apoio à equipa de avaliação, o qual poderá traduzir-se:

- a) pela realização de sessões formativas sobre o Projecto;
- b) pela promoção de momentos de reflexão para esclarecimento de dúvidas e planeamento de estratégias de acção;
- c) pelo fornecimento de bibliografia ou outra documentação pertinente;
- d) pelo apoio na organização de instrumentos de recolha de dados;
- e) pela colaboração na recolha de informação;
- f) pelo apoio na fase de tratamento dos dados, garantindo o anonimato de todos os participantes (à excepção dos casos em que se verifique permissão para a identificação);
- g) pela apresentação de opiniões e/ou sugestões, tendo em conta o necessário distanciamento crítico que deve garantir em todo o processo.

O Responsável da equipa de avaliação do Jardim de Infância concorda em:

- a) promover a adesão aos objectivos do Projecto, por parte de todos os membros do pessoal envolvido;
- b) permitir o livre acesso do elemento de apoio ao Jardim de Infância;
- c) disponibilizar informações ou documentação ao elemento de apoio;
- d) assegurar a inclusão do Projecto nos planos de desenvolvimento institucional;
- e) garantir o anonimato de todos os participantes (à excepção dos casos em que se verifique permissão para a identificação);
- f) permitir a descrição, análise e divulgação deste projecto por parte do elemento de apoio.

O órgão de gestão garante:

- a) a autorização da instituição a participar no Projecto;
- b) o acesso do elemento de apoio ao Jardim de Infância;
- c) a consulta por parte do elemento de apoio à documentação do Jardim de Infância;
- d) a disponibilização de esforços no sentido de prestar algum apoio ao Projecto, sobretudo na fase do desenvolvimento do “Plano de Melhoria”;
- e) a autorização para a descrição, análise e divulgação deste projecto por parte do elemento de apoio.

(Elemento de apoio) (Resp. da equipa de avaliação) (Órgão de Gestão)

Anexo 5 - Questionário de enquadramento geral

Questionário de Auto-avaliação do Jardim de Infância

Instruções

Este Jardim de Infância está a desenvolver um processo de auto-avaliação o qual tem como objectivo melhorar a qualidade desta instituição e dos serviços que a mesma presta às crianças, às famílias e à comunidade.

Pretende-se a recolha de informações junto de todos os intervenientes no processo educativo e considera-se a sua colaboração muito importante para uma correcta avaliação da situação.

Este inquérito por questionário divide-se em 5 partes:

1 Parte – Informação de Enquadramento

2 Parte – Intervenção Educativa

3 Parte – Resultados Educativos

4 Parte – Cultura de Jardim de Infância

5 Parte – Problemas e aspectos positivos do Jardim de Infância

Na primeira parte solicita-se algumas informações de enquadramento, sem que as mesmas possam pôr em causa o anonimato da pessoa que responde. Na segunda, terceira e quarta partes pretende-se apreciar alguns aspectos da dinâmica do Jardim de Infância. Na última parte deseja-se identificar possíveis problemas bem como aspectos positivos do Jardim de Infância, existe ainda um espaço para apontar sugestões que visem melhorar esta instituição educativa.

Recomendações

A maioria das respostas consiste em assinalar com um X uma alternativa. A resposta a alguns itens pode requerer a redacção de um pequeno texto.

Em caso de dúvidas sobre o preenchimento do questionário pode dirigir-se a um elemento da equipa de auto-avaliação do Jardim de Infância.

Deve responder de forma sincera, de acordo com as suas opiniões, pois a validade deste processo de auto-avaliação do Jardim de Infância vai, depender da autenticidade das suas respostas.

Ao responder deve utilizar esferográfica.

Depois de responder

O questionário deve ser colocado na urna que se encontra junto da entrada do Jardim de Infância/Escola.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

ENQUADRAMENTO GERAL DA INSTITUIÇÃO

Nome da instituição	
Localidade	
Data (mês/ano)	/
Responsável	

Instruções

Este questionário visa uma caracterização geral de **toda** a instituição educativa e não de cada sala.
 O seu preenchimento deverá ser efectuado pelo coordenador ou outro docente escolhido para o efeito.
 Cada questão deverá ser cuidadosamente lida e preenchida de acordo com a indicação dada.

1. Enquadramento geral

1.1 Rede de educação onde se insere o estabelecimento de ensino (*assinale com um X*).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> a) Rede pública | <input type="checkbox"/> b) Rede privada ou solidária |
|--|---|

1.2 Anos de funcionamento (*assinale com um X*).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Menos de 5 | <input type="checkbox"/> c) 13 a 20 |
| <input type="checkbox"/> b) 6 a 12 | <input type="checkbox"/> d) Mais de 21 |

1.3 Tipo de instalações (*assinale com um X*).

- | | |
|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) Edifício do tipo Plano dos Centenários | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> b) Edifício do tipo P3 | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> c) Casa de moradia adaptada | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> e) Outro - Especifique _____ | <input type="checkbox"/> |

1.4 Existência de outras valências junto às instalações do Jardim de Infância (*assinale com um X*).

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Creche | <input type="checkbox"/> d) 3º Ciclo do Ensino Básico |
| <input type="checkbox"/> b) 1º Ciclo do Ensino Básico | <input type="checkbox"/> e) ATL |
| <input type="checkbox"/> c) 2º Ciclo do Ensino Básico | <input type="checkbox"/> b) Outro |

1.5 Número de salas de Jardim de Infância (*assinale com um X*).

- | | |
|----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a) Uma | <input type="checkbox"/> c) Três |
| <input type="checkbox"/> b) Duas | <input type="checkbox"/> d) Mais do que três |

2. Contexto externo

2.1 Caracterização da área onde se localiza o estabelecimento (*assinale com um X*).

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Zona Rural | <input type="checkbox"/> c) Zona Sub-urbana |
| <input type="checkbox"/> b) Zona Urbana | <input type="checkbox"/> |

2.2 Caracterização sócio-económica do agregado familiar das crianças (*quantifique percentualmente*)

- | | |
|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2.2.1 Trabalhadores no sector primário (agricultura e pescas) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 2.2.2 Trabalhadores no sector secundário (indústria e construção civil) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 2.2.3 Trabalhadores no sector terciário (serviços) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 2.2.4 Desempregados | <input type="checkbox"/> |

2.3 Caracterização específica das famílias das crianças (quantifique percentualmente)			
2.3.1	Famílias onde o Português não é língua materna		<input type="checkbox"/>
2.3.2	Famílias pertencentes a minorias étnicas		<input type="checkbox"/>
2.4 Problemas sociais da comunidade (preencha utilizando a chave abaixo especificada)			
(A) Não constitui problema; (B) Problema mínimo; (C) Problema moderado; (D) Problema grave			
2.4.1	Desemprego	<input type="checkbox"/>	2.4.4 Prostituição <input type="checkbox"/>
2.4.2	Analfabetismo	<input type="checkbox"/>	2.4.5 Alcoolismo <input type="checkbox"/>
2.4.3	Droga	<input type="checkbox"/>	2.4.6 Outros <input type="checkbox"/>
3. Contexto interno			
3.1 Espaço			
(Assinale com um X uma alternativa em cada linha).			Sim Não
3.1.1	O espaço de cada sala é suficiente para o número de crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.2	Existe espaço próprio para a educação física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.3	Existe um espaço próprio, fora das salas, para as crianças que dormem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.4	Existe um espaço próprio, fora das salas, para servir refeições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.5	A instituição possui um espaço próprio para os adultos se reunirem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.6	A instituição tem zona de recreio ao ar livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.7	O espaço de recreio é suficiente para o número de crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.8	A instituição tem zona de recreio coberta para os dias de chuva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Equipamento			
3.2.1	As salas estão equipadas com material suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.2	O material está em bom estado de conservação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.3	As salas têm material pedagógico adequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.4	Existe material para explorar todas as áreas curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.5	Ao longo do ano renova-se e introduz-se novo material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.6	As salas estão equipadas com material informático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.7	As casas de banho tem equipamento adequado às crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.8	A instituição possui telefone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.9	A instituição possui equipamento de primeiros socorros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.10	Existe equipamento de recreio adequado para as crianças explorarem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.11	O equipamento do recreio é suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Condições de bem estar e segurança			
3.3.1	As salas apresentam boa iluminação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.2	As salas são arejadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.3	As salas têm água canalizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.4	O espaço interior está adaptado a crianças com cadeira de rodas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.5	As salas apresentam plano de emergência e este é testado periodicamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.6	O recreio apresenta condições de segurança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.7	O espaço exterior tem rampas de acesso para cadeiras de rodas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.8	O adulto ajuda a dinamizar o recreio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.9	O espaço exterior da instituição (entradas e saídas) é vigiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 Recursos humanos			
3.4.1 Crianças (<i>quantifique</i>).			
<input type="checkbox"/>	3.4.1.1	Número de crianças inscritas no Jardim de Infância	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.2	Número de crianças que frequentam o Jardim de Infância	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.3	Número de crianças em lista de espera no Jardim de Infância	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.4	Número de crianças com necessidades educativas especiais no Jardim de Infância	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.5	Número de crianças com necessidades educativas especiais que recebem apoio	<input type="text"/>
3.4.2 Adultos (<i>quantifique</i>).			
<input type="checkbox"/>	3.4.2.1	Número de educadores	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.2.2	Número de auxiliares de acção educativa	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.2.3	Outros	<input type="text"/>
4. Organização e Gestão			
4.1 Gestão pedagógica (<i>assinale com um X</i>).			
<input type="checkbox"/>	a)	A cargo de um educador	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	b)	A cargo de uma equipa de docentes	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	c)	A cargo de um director sem formação em educação de infância	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	d)	A cargo de outro(s)	<input type="checkbox"/>
4.2 Documentos /Projectos			
<i>Assinale com um X uma alternativa em cada linha .</i>		Sim	Não
<input type="checkbox"/>	4.2.1	Existe um Regulamento Interno	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4.2.2	Existe um Projecto Educativo da Área Escolar ou da Escola	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4.2.3	Existe um Plano Anual de Actividades	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4.2.4	Existe(m) Projecto(s) Curricular(es) de Sala	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4.2.5	Existe um Projecto de Avaliação da Instituição	<input type="checkbox"/>
4.3 Gestão administrativa (<i>assinale com um X</i>).			
<input type="checkbox"/>	a)	A cargo de um educador	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	b)	A cargo de um professor do 1º Ciclo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	c)	A cargo de uma equipa de docentes	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	d)	A cargo de outro(s)	<input type="checkbox"/>
4.4 Horário do estabelecimento (<i>indique as horas e minutos</i>).			
<input type="checkbox"/>	a)	Abertura	<input type="text"/> : <input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	b)	Encerramento	<input type="text"/> : <input type="text"/>
4.5 Tipo de refeições fornecidas pela instituição (<i>assinale com um X</i>).			
<input type="checkbox"/>	a)	Pequeno almoço	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	b)	Almoço	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	c)	Lanche	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	d)	Suplemento de leite	<input type="checkbox"/>

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo 6 - Questionário para os educadores de infância

AUTO-AVALIAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES

Nome da instituição	
Localidade	
Data (mês/ano)	/

Instruções

Este questionário visa contribuir para o processo de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância.

O seu preenchimento deverá ser efectuado pelos **educadores individualmente**.

Cada questão deverá ser lida cuidadosamente e preenchida de acordo com a indicação dada.

A validade deste instrumento de avaliação depende da sinceridade das respostas dadas.

1 Informação de Enquadramento

1.1 Idade (assinale com um X).

a) <input type="checkbox"/> Menos de 30 anos <input type="checkbox"/>	c) <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos <input type="checkbox"/>
b) <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/>	d) <input type="checkbox"/> Mais do que 51 anos <input type="checkbox"/>

1.2 Formação e experiência profissional

1.2.1 Habilitações profissionais (assinale com um X).

a) <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/>	1.2.1.1 Especifique a área _____
b) <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/>	1.2.1.2 Especifique a área _____
c) <input type="checkbox"/> Complemento de Formação <input type="checkbox"/>	1.2.1.3 Especifique a área _____
d) <input type="checkbox"/> DESE <input type="checkbox"/>	1.2.1.4 Especifique a área _____
e) <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/>	
f) <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/>	

1.2.2 Tempo de serviço (assinale com um X).

1.2.2.1 No sistema educativo	1.2.2.2 Neste estabelecimento de ensino
a) <input type="checkbox"/> Menos do que 5 anos <input type="checkbox"/>	a) <input type="checkbox"/> Menos do que 5 anos <input type="checkbox"/>
b) <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/>	b) <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/>
c) <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/>	c) <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/>
d) <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos <input type="checkbox"/>	d) <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos <input type="checkbox"/>
e) <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos <input type="checkbox"/>	e) <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos <input type="checkbox"/>
a) <input type="checkbox"/> Mais do que 26 anos <input type="checkbox"/>	a) <input type="checkbox"/> Mais do que 26 anos <input type="checkbox"/>

1.2.3 Situação no ano lectivo anterior

(Assinale com um X).	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
1.2.3.1 No ano lectivo anterior trabalhou neste estabelecimento de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2.4 Cursos e Acções de Formação			
(Assinale com um X os cursos e acções que frequentou nos últimos três anos e os que gostaria de frequentar).		Frequentou	Gostaria de frequentar
1.2.4.1	Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.2	Observação, planeamento e avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.3	Teoria e métodos de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.4	Projecto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.5	Actividades lúdicas/jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.6	Escola inclusiva/Necessidades educ. especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.7	Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.8	Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.9	Educação multicultural/Igualdade oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.10	Teoria da aprendizagem/Psicologia do desenv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.11	Sociologia da educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.12	Desenvolv. curricular/Modelos curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.13	Organização do espaço e dos materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.14	Organização do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.15	Trabalho com pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.16	Articulação com o 1º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.17	Novas tecnologias (computadores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.18	Desenvolvimento pessoal e social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.19	Expressão motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.20	Expressão dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.21	Expressão plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.22	Expressão musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.23	Desenvolvimento da linguagem oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.24	Escrita/Emergência da escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.25	Desenv.do raciocínio lógico/Ed. matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.26	Conhecimento do mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.27	Outra(s) _____		

1.2.5 Experiência na área de educação especial			
(Assinale com um X).		Sim	Não
1.2.5.1	Tem experiência de trabalho com crianças com NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.5.2	Tem alguma formação para trabalhar com crianças NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.5.3	Tem tido oportunidade de frequentar acções de formação sobre NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.3 Componentes lectiva e não lectiva (quantifique)	
1.3.1	Número de horas diárias da componente lectiva <input type="text"/>
1.3.2	Número de horas diárias da componente não lectiva <input type="text"/>

1.3.3 Componente não lectiva (actividades)					
Indique com que frequência se verificam, na sua sala, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1.3.3.1	Preparar material pedagógico				
1.3.3.2	Comprar material				
1.3.3.3	Organizar a sala				
1.3.3.4	Planear trabalho				
1.3.3.5	Avaliar				
1.3.3.6	Preparar festas				
1.3.3.7	Trabalhar em equipa				
1.3.3.8	Realizar investigação				
1.3.3.9	Divulgar o trabalho				
1.3.3.10	Atender os pais				
1.3.3.11	Participar em reuniões				

2 Intervenção Educativa

2.1 Organização do grupo					
Indique com que frequência se verificam, na sua sala, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.1.1	A organização do grupo atende às características individuais, sexo e idade das crianças				
2.1.2	Valoriza-se a interacção entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento				
2.1.3	As crianças têm oportunidades de trabalho entre pares e pequenos grupos				
2.1.4	Favorece-se uma aprendizagem cooperada				
2.1.5	São criadas condições para a aprendizagem da vida democrática				
2.1.6	As crianças são envolvidas a participar na elaboração de normas e regras				
2.1.7	Em grupo procura-se resolver conflitos e encontrar soluções para os problemas				
2.1.8	O grupo participa no planeamento e na avaliação das situações educativas				

2.2 Organização do espaço					
Indique com que frequência se verificam, na sua sala, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.2.1	Existem razões pedagógicas que determinam a organização do espaço				
2.2.2	Os espaços existentes permitem explorar todas as áreas curriculares				
2.2.3	Os espaços e os materiais são permanentemente ajustados às necessidades do grupo				
2.2.4	As crianças são envolvidas nas decisões sobre as mudanças realizadas na sala				
2.2.5	As crianças têm possibilidade de fazer escolhas quanto ao espaço e ao material a utilizar				
2.2.6	A compra de material faz-se de acordo com critérios, tais como variedade, funcionalidade, durabilidade e segurança				
2.2.7	O espaço exterior permite oportunidades educativas diversificadas				
2.2.8	No espaço exterior organizam-se situações educativas intencionalmente planeadas				
2.2.9	Os equipamentos e materiais do espaço exterior atendem a critérios de qualidade e segurança				
2.2.10	A comunidade envolvente e os meios mais afastados do Jardim de Infância constituem um recurso educativo				

2.3 Organização do tempo					
Indique com que frequência se verificam, na sua sala, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.3.1	Existe uma rotina a nível de organização do tempo				
2.3.2	O tempo educativo é estruturado e flexível				
2.3.3	O tempo educativo permite aprendizagens em todas as áreas de conteúdo				
2.3.4	A organização do tempo é articulada com a gestão do espaço e as necessidades do grupo				
2.3.5	A organização do tempo é sujeita a avaliação e reformulação quando necessário				

2.4 Organização do Meio Institucional					
Indique com que frequência se verificam, na sua sala, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.4.1	Existem hábitos de trabalho em equipa entre educadores				
2.4.2	Existem hábitos de trabalho em equipa entre educadores e auxiliares de acção educativa				
2.4.3	A participação dos auxiliares de acção educativa é objecto de planificação e de avaliação				
2.4.4	Existem hábitos de trabalho em equipa entre educadores e professores do 1º ciclo				
2.4.5	Existem hábitos de trabalho em equipa entre educadores e docentes e/ou técnicos de educação especial				
2.4.6	As crianças têm oportunidade de interagir entre níveis de ensino				
2.4.7	Existe interacção entre instituições				
2.4.8	As crianças são implicadas a participar na dinâmica de funcionamento da instituição				
2.5 Relação com os pais e outros parceiros educativos					
Indique com que frequência se verificam, na sua sala, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.5.1	Os pais ou outros membros da comunidade são convidados a participar no trabalho educativo				
2.5.2	Os pais ou outros membros da comunidade colaboram com o Jardim de Infância				
2.5.3	Os representantes dos pais e de outros parceiros são envolvidos na gestão democrática do estabelecimento				
2.5.4	O educador reflecte com a comunidade educativa o trabalho que desenvolve no Jardim de Infância				

2.6 Intencionalidade educativa					
	Indique com que frequência se verificam, na sua sala, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.6.1	As <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar</i> são uma referência para o trabalho do educador				
2.6.2	A observação e os registos são uma prática desenvolvida pelo educador				
2.6.3	Na organização das situações educativas o educador parte dos conhecimentos prévios da criança				
2.6.4	Existe diferenciação pedagógica de acordo com as diferenças desenvolvimentais dos alunos				
2.6.5	Existe planificação por parte do educador das situações educativas				
2.6.6	As crianças participam na elaboração de projectos				
2.6.7	As áreas de conteúdo expressas nas <i>Orient. Curriculares para a Ed. Pré-escolar</i> são desenvolvidas				
2.6.8	As crianças são implicadas na avaliação dos projectos e das suas aprendizagens				
2.6.9	A avaliação de cada criança é feita pela positiva embora chamando a atenção para algumas dificuldades				
2.6.10	São planificadas estratégias facilitadoras da transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo				
2.6.11	O educador e o professor do 1º Ciclo debatem em conjunto formas de articulação entre os dois níveis de ensino				
2.6.12	Verifica-se uma continuidade educativa entre o trabalho desenvolvido pelo educador e pelo professor do 1º Ciclo				
2.6.13	Na transição para o 1º Ciclo os pais são informados sobre as competências da criança				
2.6.14	Na transição para o 1º Ciclo o futuro professor é informado sobre as competências da criança				
2.6.15	O educador e as crianças com NEE são apoiados por um docente e/ou técnico de educação especial				
2.6.16	As crianças com NEE são incluídas nas situações educativas				
2.6.17	O educador realiza uma avaliação sistemática do trabalho que desenvolve na instituição				
2.6.18	A avaliação é ponto de partida para novos planos de trabalho				

3 Resultados Educativos

3.1 Comportamentos, aquisições e atitudes dos alunos que **transitam** este ano para o 1º Ciclo. Caso não tenha crianças nestas circunstâncias deve passar à questão 3.2.

Indique em que medida se verificam nas crianças as situações abaixo apresentadas (<i>Assinale com um X uma alternativa em cada linha</i>).		Nenhuma das crianças	Algumas das crianças	A maioria das crianças	Todas as crianças
3.1.1	Dominam regras de convivência e de vida social				
3.1.2	Manifestam competências a nível da compreensão e da comunicação oral				
3.1.3	Possuem competências básicas para a aprendizagem formal da leitura, da escrita e da matemática				
3.1.4	Apresentam curiosidade e desejo de aprender				
3.1.5	Manifestam satisfação pelo Jardim de Infância				
3.1.6	Apresentam entusiasmo na transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo				

3.2 Comportamentos, aquisições e atitudes dos alunos que **não transitam** este ano para o 1º Ciclo. Caso não tenha crianças nestas circunstâncias deve passar à questão 4.

Indique em que medida se verificam nas crianças as situações abaixo apresentadas (<i>Assinale com um X uma alternativa em cada linha</i>).		Nenhuma das crianças	Algumas das crianças	A maioria das crianças	Todas as crianças
3.2.1	Manifestam evolução no domínio de regras de convivência e de vida social				
3.2.2	Manifestam evolução ao nível da compreensão e da comunicação oral				
3.2.3	Desenvolvem competências básicas ao nível da leitura, da escrita e da matemática				
3.2.4	Apresentam crescente curiosidade e desejo de aprender				
3.2.5	Demonstram estar bem adaptadas e satisfeitas no Jardim de Infância				

4 Cultura de Jardim de Infância					
4.1 Cultura de Jardim de Infância					
	Relativamente a este Jardim de Infância indique o seu grau de concordância quanto às afirmações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1	As crianças frequentam o Jardim de Infância com entusiasmo				
4.1.2	O(s) educador(es) são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.3	O(s) educador(es) são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.4	O pessoal não docente é reconhecido pelos encarregados de educação quando desenvolve um bom trabalho				
4.1.5	O pessoal não docente é reconhecido pelos órgãos de gestão quando desenvolve um bom trabalho				
4.1.6	O pessoal docente do Jardim de Infância é estimulado a participar em actividades de desenvolvimento profissional				
4.1.7	O pessoal não docente do Jard. de Infância é estimulado a participar em actividades de desenvolvimento profissional				
4.1.8	Os pais são estimulados a participar nas actividades do Jardim de Infância				
4.1.9	Os actores educativos do Jardim de Infância envolvem-se na tomada de decisão				
4.1.10	O Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro				
4.1.11	O Jardim de Infância é um lugar onde é agradável estar				
4.1.12	O(s) educador(es) são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes da política educativa				
4.1.13	O(s) educador(es) são exigentes na qualidade do processo educativo				
4.1.14	O(s) educador(es) desenvolvem estratégias de aprendizagem cooperativa entre os adultos da instituição				
4.1.15	Existe no Jardim de Infância uma procura de resolução atempada dos problemas				
4.1.16	O Jardim de Infância é um espaço educativo aberto à comunidade				

5 Problemas e aspectos positivos do Jardim de Infância					
5.1 Problemas					
	Indique o grau em que se apresentam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo expostas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).	Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
5.1.1	Falta de condições a nível de instalações e equipamentos				
5.1.2	Recursos materiais insuficientes				
5.1.3	Insuficiência de auxiliares de acção educativa ou outros funcionários				
5.1.4	Falta de preparação dos auxiliares de acção ed. ou de outros funcionários para as funções que desempenham				
5.1.5	Conflitos entre os auxiliares de acção educativa ou funcionários e os pais				
5.1.6	Desinteresse das crianças pelo Jardim de Infância				
5.1.7	Falta de assiduidade das crianças				
5.1.8	Falta de pontualidade das crianças nas entradas e saídas				
5.1.9	Dificuldade das crianças no cumprimento de regras de conduta social				
5.1.10	Falta de condições para crianças com NEE				
5.1.11	Falta de docentes e/ou técnicos de apoio de apoio especializados				
5.1.12	Insuficiente informação aos pais sobre os objectivos da educação pré-escolar				
5.1.13	Pouca disponibilidade dos docentes para atender os pais				
5.1.14	Desarticulação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo				
5.1.15	Desmotivação dos educadores de infância				
5.1.16	Falta de colaboração por parte das pessoas que trabalham no Jardim de Infância				
5.1.17	Falta de organização, planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador				
5.1.18	Elevado número de faltas por parte do pessoal docente				
5.1.19	Elevado número de faltas por parte do pessoal não docente				
5.1.20	Reduzida participação dos docentes ou outros técnicos nos processos de tomada de decisão				
5.1.21	Reduzida participação do pessoal não docente nos processos de tomada de decisão				

Indique o grau em que se apresentam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo expostas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
5.1.22	Reduzida participação dos pais nos processos de tomada de decisão				
5.1.23	Falta de liderança do educador				
5.1.24	Falta de liderança dos órgãos de gestão				
5.1.25	Fraca colaboração dos pais				
5.1.26	Problemas sociais graves nas famílias				
5.1.27	Fraca estimulação das crianças em casa				
5.1.28	Ofertas de formação insuficientes para o pessoal docente do Jardim de Infância				
5.1.29	Ofertas de formação insuficientes para o pessoal não docente do Jardim de Infância				
5.1.30	Apoio insuficiente dos órgãos de gestão do Jardim de Infância				
5.1.31	Outro(s) problema(s) (enuncie)				

5.2 Aspectos positivos

Indique por ordem decrescente três aspectos deste Jardim de Infância que considera serem os mais positivos.

5.2.1 _____

5.2.2 _____

5.2.3 _____

5.3 Sugestões de melhoria

Indique por ordem decrescente três aspectos deste Jardim de Infância que considera ser importante melhorar.

5.3.1 _____

5.3.2 _____

5.3.3 _____

Observação: O ponto 6 (Avaliação do Plano de Melhoria do Jardim de Infância) deverá ser preenchido apenas pelos educadores de infância que, no ano lectivo passado, trabalharam **neste** Jardim de Infância.

6 Avaliação do Plano de Melhoria do Jardim de Infância				
(Assinale com um X).		Sim	Não	Mantêm-se igual
6.1	Desde o ano lectivo passado, este Jardim de Infância tem vindo a melhorar a sua qualidade educativa.			
6.2	Se respondeu "Sim", indique quais os aspectos que, na sua opinião, melhoraram.	<hr/> <hr/>		
6.3	Se respondeu "Não", indique quais os aspectos que, na sua opinião, pioraram.	<hr/> <hr/> <hr/>		

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo 7 - Questionário para os auxiliares de acção educativa

AUTO-AVALIAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

QUESTIONÁRIO PARA AUXILIARES/ASSISTENTES DA ACÇÃO EDUCATIVA

Nome da instituição	Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo
Localidade	Guarita - Angra do Heroísmo
Data (mês/ano)	Janeiro de 2005

Instruções

Este questionário visa contribuir para o processo de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância.

O seu preenchimento deverá ser efectuado por cada **auxiliar/assistente da acção educativa**.

Cada questão deverá ser lida cuidadosamente e preenchida de acordo com a indicação dada.

A validade deste instrumento de avaliação depende da sinceridade das respostas dadas.

1 Informação de Enquadramento

1.1 Idade (assinale com um X).

a) <input type="checkbox"/>	Menos de 30 anos	<input type="checkbox"/>	c) <input type="checkbox"/>	41 a 50 anos	<input type="checkbox"/>
b) <input type="checkbox"/>	31 a 40 anos	<input checked="" type="checkbox"/>	d) <input type="checkbox"/>	Mais do que 51 anos	<input type="checkbox"/>

1.2 Formação e experiência profissional

1.2.1 Habilitações académicas (assinale com um X).

a) <input type="checkbox"/>	4ª Classe	<input type="checkbox"/>	d) <input type="checkbox"/>	12º Ano	<input checked="" type="checkbox"/>
b) <input type="checkbox"/>	6º Ano de Escolaridade	<input type="checkbox"/>	e) <input type="checkbox"/>	Outro	<input checked="" type="checkbox"/>
c) <input type="checkbox"/>	9º Ano de Escolaridade	<input checked="" type="checkbox"/>			

1.2.2 Categoria profissional (assinale com um X).

1.2.2.1 <input type="checkbox"/>	Auxiliar de Acção Educativa	<input type="checkbox"/>
1.2.2.2 <input type="checkbox"/>	Assistente de Acção Educativa	<input type="checkbox"/>
1.2.2.3 <input type="checkbox"/>	Outra (especifique) _____ <i>Ajudante de Educação</i>	<input checked="" type="checkbox"/>

1.2.3 Tempo de serviço (assinale com um X)

1.2.3.1 No sistema educativo		1.2.3.2 Neste estabelecimento de ensino	
a) <input type="checkbox"/>	Menos do que 5 anos	<input type="checkbox"/>	a) <input type="checkbox"/>
b) <input type="checkbox"/>	6 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	b) <input type="checkbox"/>
c) <input type="checkbox"/>	11 a 15 anos	<input checked="" type="checkbox"/>	c) <input type="checkbox"/>
d) <input type="checkbox"/>	16 a 20 anos	<input type="checkbox"/>	d) <input type="checkbox"/>
e) <input type="checkbox"/>	21 a 25 anos	<input type="checkbox"/>	e) <input type="checkbox"/>
a) <input type="checkbox"/>	Mais do que 26 anos	<input type="checkbox"/>	a) <input type="checkbox"/>

1.2.4 Situação no ano lectivo anterior

(Assinale com um X).		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.4.1 <input type="checkbox"/>	No ano lectivo anterior trabalhou neste estabelecimento de ensino	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2.5 Cursos e Acções de Formação			
<i>(Assinale com um X uma alternativa em cada linha).</i>		Sim	Não
1.2.5.1	Nos dois últimos anos frequentou cursos e/ou acções de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.5.2	Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido afirmativa, indique qual(ais)		

1.2.5.3 Indique um tema que gostaria que fosse abordado num curso/acção

1.2.6 Experiência na área de educação especial			
<i>(Assinale com um X uma alternativa em cada linha).</i>		Sim	Não
1.2.6.1	Tem experiência de trabalho com crianças com NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.6.2	Tem alguma formação para trabalhar com crianças com NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.6.3	Tem tido oportunidade de frequentar acções de formação sobre NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.3 Actividades					
Indique com que frequência realiza as actividades abaixo apresentadas. <i>(Assinale com um X uma alternativa em cada linha).</i>		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1.3.1	Zelar pela segurança das crianças dentro e fora da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.2	Acompanhar as crianças no recreio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.3	Propor actividades lúdicas no recreio (ex. jogos, actividades desportivas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.4	Acompanhar as crianças durante o lanche ou refeições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.5	Apoiar as crianças no desenvolvimento de projectos na sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.6	Dar continuidade a actividades iniciadas pelo educador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.7	Acompanhar as crianças durante visitas de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.8	Colaborar com o educador na preparação de festividades ou actividades de animação sócio-educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.9	Colaborar com o(s) docente(s) e/ou técnico(s) de educação especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.10	Apoiar crianças com necessidades educativas especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.11	Prestar assistência em situações de primeiros socorros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.12	Atender os pais no momento de chegada e saída das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique com que frequência realiza as actividades abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1.3.13	Apoiar o educador na elaboração de materiais pedagógicos				
1.3.14	Reunir com o educador para receber orientações sobre o trabalho				
1.3.15	Acompanhar o educador na planificação do trabalho				
1.3.16	Apoiar o educador nas actividades educativas da sala				
1.3.17	Colaborar com o educador na avaliação das crianças				
1.3.18	Zelar pela limpeza e manutenção dos espaços				
1.3.19	Arrumar e limpar a sala e as instalações à sua responsabilidade				
1.3.20	Zelar pela correcta utilização dos equipamentos e dos materiais				

2 Intervenção Educativa

2.1 Organização do meio institucional e relações com outros agentes educativos

Indique com que frequência se verificam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.2.1	Existem hábitos de trabalho em equipa entre educadores e auxiliares de acção educativa				
2.2.2	Existem hábitos de trabalho em equipa entre auxiliares de acção educativa e técnicos de educação especial				
2.2.3	As crianças tem oportunidade de interagir entre níveis de ensino				
2.2.4	Existe interacção entre instituições				
2.2.5	Os pais ou outros membros da comunidade colaboram com o Jardim de Infância				
2.2.6	Os representantes dos pais e de outros parceiros são envolvidos na gestão democrática do estabelecimento				
2.2.7	A participação do auxiliar de acção educativa é objecto de planificação e de avaliação				
2.2.8	O educador mantém o(s) auxiliar(es) de acção educativa informados sobre o trabalho que desenvolve				

3. Resultados Educativos					
3.1 Comportamentos, aquisições e atitudes dos alunos que transitam este ano para o 1º Ciclo					
	Indique em que medida se verificam nas crianças as situações abaixo apresentadas (<i>Assinale com um X uma alternativa em cada linha</i>).	Nenhuma das crianças	Algumas das crianças	A maioria das crianças	Todas as crianças
3.1.1	Dominam regras de convivência e de vida social				
3.1.2	Manifestam competências a nível da compreensão e da comunicação oral				
3.1.3	Possuem competências básicas para a aprendizagem formal da leitura, da escrita e da matemática				
3.1.4	Apresentam curiosidade e desejo de aprender				
3.1.5	Manifestam satisfação pelo Jardim de Infância				
3.1.6	Apresentam entusiasmo na transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo				
3.2 Comportamentos, aquisições e atitudes dos alunos que não transitam este ano para o 1º Ciclo					
	Indique em que medida se verificam nas crianças as situações abaixo apresentadas (<i>Assinale com um X uma alternativa em cada linha</i>).	Nenhuma das crianças	Algumas das crianças	A maioria das crianças	Todas as crianças
3.2.1	Manifestam evolução no domínio de regras de convivência e de vida social				
3.2.2	Manifestam evolução ao nível da compreensão e da comunicação oral				
3.2.3	Desenvolvem competências básicas ao nível da leitura, da escrita e da matemática				
3.2.4	Apresentam crescente curiosidade e desejo de aprender				
3.2.5	Demonstram estar bem adaptadas e satisfeitas no Jardim de Infância				
4. Cultura de Jardim de Infância					
4.1 Cultura de Jardim de Infância					
	Relativamente a este Jardim de Infância indique o seu grau de concordância quanto às afirmações abaixo apresentadas. (<i>Assinale com um X uma alternativa em cada linha</i>).	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1	As crianças frequentam o Jardim de Infância com entusiasmo				
4.1.2	O(s) educador(es) são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.3	O(s) educador(es) são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.4	O pessoal não docente é reconhecido pelos encarregados de educação quando desenvolve um bom trabalho				
4.1.5	O pessoal não docente é reconhecido pelos órgãos de gestão quando desenvolve um bom trabalho				

Relativamente a este Jardim de Infância indique o seu grau de concordância quanto às afirmações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.6	O pessoal não docente do Jard. de Inf. é estimulado a participar em actividades de desenvolvimento profissional				
4.1.7	Os pais são estimulados a participar nas actividades do Jardim de Infância				
4.1.8	Os actores educativos do Jardim de Infância envolvem-se na tomada de decisão				
4.1.9	O Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro				
4.1.10	O Jardim de Infância é um lugar onde é agradável estar				
4.1.11	O(s) auxiliares de acção educ. são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes da política educativa				
4.1.12	O(s) educador(es) são exigentes na qualidade do processo educativo				
4.1.13	O(s) educador(es) desenvolvem estratégias de aprendizagem cooperativa entre os adultos da instituição				
4.1.14	Existe no Jardim de Infância uma procura de resolução atempada dos problemas				
4.1.15	O Jardim de Infância é um espaço educativo aberto à comunidade				

5 Problemas e aspectos positivos do Jardim de Infância

5.1 Problemas		Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
Indique o grau em que se apresentam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo expostas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).					
5.1.1	Falta de condições a nível de instalações e equipamentos				
5.1.2	Recursos materiais insuficientes				
5.1.3	Insuficiência de auxiliares de acção educativa ou outros funcionários				
5.1.4	Falta de preparação dos auxiliares de acção ed. ou de outros funcionários para as funções que desempenham				
5.1.5	Conflitos entre os auxiliares de acção educativa ou funcionários e os pais				
5.1.6	Desinteresse das crianças pelo Jardim de Infância				
5.1.7	Falta de assiduidade das crianças				
5.1.8	Falta de pontualidade das crianças nas entradas e saídas				
5.1.9	Dificuldade das crianças no cumprimento de regras de conduta social				
5.1.10	Falta de condições para crianças com NEE				

Indique o grau em que se apresentam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo expostas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
5.1.11	Falta de docentes e/ou técnicos de apoio especializados				
5.1.12	Insuficiente informação aos pais sobre os objectivos da educação pré-escolar				
5.1.13	Pouca disponibilidade dos docentes para atender os pais				
5.1.14	Desarticulação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo				
5.1.15	Desmotivação dos educadores de infância				
5.1.16	Falta de colaboração por parte das pessoas que trabalham no Jardim de Infância				
5.1.17	Falta de organização, planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador				
5.1.18	Elevado número de faltas por parte do pessoal docente				
5.1.19	Elevado número de faltas por parte do pessoal não docente				
5.1.20	Reduzida participação dos docentes ou outros técnicos nos processos de tomada de decisão				
5.1.21	Reduzida participação do pessoal não docente nos processos de tomada de decisão				
5.1.22	Reduzida participação dos pais nos processos de tomada de decisão				
5.1.23	Falta de liderança dos educadores				
5.1.24	Falta de liderança dos órgãos de gestão				
5.1.25	Fraca colaboração dos pais				
5.1.26	Problemas sociais graves nas famílias				
5.1.27	Ofertas de formação insuficientes para os auxiliares de acção educativa				
5.1.28	Apoio insuficiente dos órgãos de gestão do Jardim de Infância				
5.1.29	Outro (s) problema(s) (enuncie)				

5.2 Aspectos positivos

Indique por ordem decrescente três aspectos deste Jardim de Infância que considera serem os mais positivos.

5.2.1 _____

5.2.2 _____

5.2.3 _____

5.3 Sugestões de melhoria

Indique por ordem decrescente três aspectos deste Jardim de Infância que considera ser importante melhorar.

5.3.1 _____

5.3.2 _____

5.3.3 _____

Observação: O ponto 6 (Avaliação do Plano de Melhoria do Jardim de Infância) deverá ser preenchido apenas pelos auxiliares/ajudantes de acção educativa que, no ano lectivo passado, trabalharam **neste** Jardim de Infância.

6 Avaliação do Plano de Melhoria do Jardim de Infância

(Assinale com um X).		Sim	Não	Mantêm-se igual
-----------------------	--	-----	-----	-----------------

6.1	Desde o ano lectivo passado, este Jardim de Infância tem vindo a melhorar a sua qualidade educativa.			
-----	--	--	--	--

6.2	Se respondeu "Sim", indique quais os aspectos que, na sua opinião, melhoraram.
-----	--

6.3	Se respondeu "Não", indique quais os aspectos que, na sua opinião, pioraram.
-----	--

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo 8 - Questionário para os encarregados de educação

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

QUESTIONÁRIO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Nome da instituição

Localidade

Data (mês/ano)

Instruções

Este questionário tem por objectivo a auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância.

O seu preenchimento deverá ser efectuado pelo **Encarregado de Educação** e é confidencial.

Cada questão deverá ser lida cuidadosamente e preenchida de acordo com a indicação dada.

A validade deste instrumento de avaliação depende da sinceridade das respostas dadas.

1. Informação sobre o encarregado de educação

1.1 Parentesco ou relação com o aluno (Assinale com um X)

- | | | | | | |
|-----------------------------|------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------|--------------------------|
| a) <input type="checkbox"/> | Pai/Mãe | <input type="checkbox"/> | d) <input type="checkbox"/> | Padrasto/Madrasta | <input type="checkbox"/> |
| b) <input type="checkbox"/> | Avô/Avó | <input type="checkbox"/> | e) <input type="checkbox"/> | Tutor | <input type="checkbox"/> |
| c) <input type="checkbox"/> | Irmão/Irmã | <input type="checkbox"/> | f) <input type="checkbox"/> | Outro _____ | <input type="checkbox"/> |

1.2 Sexo (assinale com um X).

- | | | | | | |
|-----------------------------|-----------|--------------------------|-----------------------------|----------|--------------------------|
| a) <input type="checkbox"/> | Masculino | <input type="checkbox"/> | b) <input type="checkbox"/> | Feminino | <input type="checkbox"/> |
|-----------------------------|-----------|--------------------------|-----------------------------|----------|--------------------------|

1.3 Idade (assinale com um X).

- | | | | | | |
|-----------------------------|------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------|--------------------------|
| a) <input type="checkbox"/> | Menos de 20 anos | <input type="checkbox"/> | c) <input type="checkbox"/> | 31 a 40 anos | <input type="checkbox"/> |
| b) <input type="checkbox"/> | 21 a 30 anos | <input type="checkbox"/> | d) <input type="checkbox"/> | Mais do que 41 anos | <input type="checkbox"/> |

1.4 Nacionalidade (assinale com um X).

- | | | |
|-----------------------------|---|--------------------------|
| a) <input type="checkbox"/> | Portuguesa | <input type="checkbox"/> |
| b) <input type="checkbox"/> | de país onde a língua oficial é o Português | <input type="checkbox"/> |
| c) <input type="checkbox"/> | de país da União Europeia | <input type="checkbox"/> |
| d) <input type="checkbox"/> | Outra (especifique) _____ | <input type="checkbox"/> |

1.5 Habilitações académicas (assinale com um X).

- | | | | | | |
|-----------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------|--------------------------|
| a) <input type="checkbox"/> | 4ª Classe | <input type="checkbox"/> | f) <input type="checkbox"/> | Bacharelato | <input type="checkbox"/> |
| b) <input type="checkbox"/> | 6º Ano de Escolaridade | <input type="checkbox"/> | g) <input type="checkbox"/> | Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| c) <input type="checkbox"/> | 9º Ano de Escolaridade | <input type="checkbox"/> | h) <input type="checkbox"/> | Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| d) <input type="checkbox"/> | 12º Ano | <input type="checkbox"/> | i) <input type="checkbox"/> | Doutoramento | <input type="checkbox"/> |
| e) <input type="checkbox"/> | Curso Técnico | <input type="checkbox"/> | j) <input type="checkbox"/> | Outro _____ | <input type="checkbox"/> |

2. Informação sobre o educando

2.1 Tempo de frequência da criança neste Jardim de Infância (Assinale com um X)

- | | | |
|-----------------------------|--|--------------------------|
| a) <input type="checkbox"/> | Este é o terceiro ano que o aluno está neste Jardim de Infância | <input type="checkbox"/> |
| b) <input type="checkbox"/> | Este é o segundo ano que o aluno está neste Jardim de Infância | <input type="checkbox"/> |
| c) <input type="checkbox"/> | Este é o primeiro ano que o aluno está neste Jardim de Infância | <input type="checkbox"/> |
| d) <input type="checkbox"/> | Começou a frequentar este Jardim de Infância depois do início do ano lectivo | <input type="checkbox"/> |

3. Intervenção Educativa					
3.1 Relação dos Pais com o Jardim de Infância					
Indique com que frequência se verificam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
3.1.1	Participa nas reuniões que se realizam no Jardim de Infância				
3.1.2	O educador pede-lhe para colaborar no desenvolvimento de projectos ou trabalhos				
3.1.3	Participa nas actividades que se realizam no Jardim de Infância				
3.1.4	Participa nas tomadas de decisão sobre a organização e o funcionamento do Jardim de Infância				
3.1.5	Participa com a sua experiência no desenvolvimento de projectos ou trabalhos que se realizam no Jardim de Infância				
3.1.6	Existe um bom relacionamento entre si e o pessoal que trabalha no Jardim de Infância				
3.2 Intencionalidade Educativa					
Indique com que frequência se verificam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
3.2.1	Conhece os objectivos do trabalho que se realiza no Jardim de Infância				
3.2.2	Na sala do Jardim de Infância verifica-se a intenção clara de desenvolver as crianças				
3.2.3	A sua criança demonstra estar entusiasmada com os projectos de trabalho que se desenvolvem no Jardim de Infância				
3.2.4	Na sala do Jardim de Infância estão expostos planos de trabalho e registos do que se fez ou vai fazer				
3.2.5	A avaliação que o educador faz da sua criança ajuda-o(a) na forma como educa.				
3.2.6	Neste Jardim de Infância as crianças com necessidades educativas especiais são incluídas no grupo				
3.2.7	As crianças com necessidades educativas especiais são apoiadas por um docente e/ou técnico de educação especial				
3.2.8	O educador informa-o sobre o trabalho que desenvolve no Jardim de Infância				

4. Resultados Educativos					
4.1 Comportamentos, aquisições e atitudes que os alunos manifestam desde que frequentam o Jardim de Infância					
	Indique o seu grau de concordância relativamente às afirmações abaixo apresentadas. <i>(Assinale com um X uma alternativa em cada linha)</i> .	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1	O Jardim de Infância ajuda a sua criança a adquirir regras de convivência e de vida social				
4.1.2	O Jardim de Infância ajuda a sua criança a compreender os outros e a comunicar				
4.1.3	O Jardim de Infância ajuda a sua criança na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática				
4.1.4	O Jardim de Infância desenvolve na sua criança a curiosidade e o desejo de aprender				
4.1.5	A sua criança está adaptada ao Jardim de Infância				
4.1.6	A sua criança mostra-se entusiasmada em ir para o 1º Ciclo do Ensino Básico				
5. Cultura de Jardim de Infância					
5.1 Cultura de Jardim de Infância					
	Relativamente a este Jardim de Infância indique o seu grau de concordância quanto às afirmações abaixo apresentadas. <i>(Assinale com um X uma alternativa em cada linha)</i> .	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
5.1.1	As crianças frequentam o Jardim de Infância com entusiasmo				
5.1.2	O(s) educador(es) são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho				
5.1.3	O(s) educador(es) são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho				
5.1.4	Os funcionários são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho				
5.1.5	Os funcionários são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho				
5.1.6	Os pais são estimulados a participar nas actividades do Jardim de Infância				
5.1.7	Os pais ou os seus representantes envolvem-se no processo de tomada de decisões no Jardim de Infância				
5.1.8	O Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro				
5.1.9	O Jardim de Infância é um lugar onde é agradável estar				
5.1.10	O(s) educador(es) são exigentes na qualidade do processo educativo				
5.1.11	No Jardim de Infância procura-se que os problemas sejam resolvidos rapidamente				
5.1.12	O Jardim de Infância é um espaço educativo aberto à comunidade				

6. Problemas e aspectos positivos do Jardim de Infância					
6.1 Problemas					
	Indique o grau em que se apresentam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo expostas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).	Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
6.1.1	Falta de condições a nível de instalações e equipamentos				
6.1.2	Recursos materiais insuficientes				
6.1.3	Insuficiência de auxiliares de acção educativa ou outros funcionários				
6.1.4	Falta de preparação dos auxiliares de acção educativa ou de outros funcionários para as funções que desempenham				
6.1.5	Conflitos entre os auxiliares de acção educativa ou funcionários e os pais				
6.1.6	Desinteresse das crianças pelo Jardim de Infância				
6.1.7	Dificuldade das crianças no cumprimento de regras de conduta social				
6.1.8	Falta de condições para crianças com necessidades educativas especiais				
6.1.9	Falta de técnicos de apoio especializados				
6.1.10	Insuficiente informação aos pais sobre os objectivos da educação pré-escolar				
6.1.11	Pouca disponibilidade dos docentes para atender os pais				
6.1.12	Pouca relação entre o trabalho que se desenvolve no Jardim de Infância e o que se faz no 1.º Ciclo do Ensino Básico				
6.1.13	Desmotivação dos educadores de infância				
6.1.14	Falta de trabalho em equipa por parte das pessoas que trabalham no Jardim de Infância				
6.1.15	Falta de organização, planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador				
6.1.16	Elevado número de faltas por parte dos educadores				
6.1.17	Elevado número de faltas por parte dos auxiliares de acção educativa				
6.1.18	As sugestões dos pais sobre a organização e/ou o funcionamento do Jardim de Infância não são aceites				
6.1.19	Falta de liderança dos educadores de infância				
6.1.20	Falta de liderança dos órgãos de gestão do Jardim de Infância				
6.1.21	Fraca qualidade das refeições servidas às crianças no Jardim de Infância				
6.1.22	Outro(s) problema(s) (enuncie)				

6.2	Aspectos positivos
-----	--------------------

Indique por ordem decrescente três aspectos deste Jardim de Infância que considera serem os mais positivos.

6.2.1 _____

6.2.2 _____

6.2.3 _____

6.3	Sugestões de melhoria
-----	-----------------------

Indique por ordem decrescente três aspectos deste Jardim de Infância que considera ser importante melhorar.

6.3.1 _____

6.3.2 _____

6.3.3 _____

Observação: O ponto 7 (Avaliação do Plano de Melhoria do Jardim de Infância) deverá ser preenchido apenas pelos encarregados de educação que, no ano lectivo passado, tiveram alunos **neste** Jard. de Inf.

7.	Avaliação do Plano de Melhoria do Jardim de Infância		
----	--	--	--

(Assinale com um X).	Sim	Não	Mantém-se igual
-----------------------	-----	-----	-----------------

7.1	Desde o ano lectivo passado, este Jardim de Infância tem vindo a melhorar a sua qualidade educativa.			
-----	--	--	--	--

7.2	Se respondeu "Sim", indique quais os aspectos que, na sua opinião, melhoraram.
-----	--

7.3	Se respondeu "Não", indique quais os aspectos que, na sua opinião, pioraram.
-----	--

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo 9 - Questionário para os professores do 1º ciclo do ensino básico

AUTO-AVALIAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Nome da instituição	
Localidade	
Data (mês/ano)	

Instruções

Este questionário visa contribuir para o processo de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância.

O seu preenchimento deverá ser efectuado pelo(s) **professor(es) do 1º Ciclo**.

Cada questão deverá ser lida cuidadosamente e preenchida de acordo com a indicação dada.

A validade deste instrumento de avaliação depende da sinceridade das respostas dadas.

1 Informação de Enquadramento	
1.1 Idade (<i>assinale com um X</i>).	
a) <input type="checkbox"/> menos de 30 anos	c) <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos
b) <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos	d) <input type="checkbox"/> mais do que 51 anos
1.2 Formação e experiência profissional	
1.2.1 Habilitações profissionais (<i>assinale com um X</i>)	
a) <input type="checkbox"/> Bacharelato	<input type="checkbox"/>
b) <input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/>
c) <input type="checkbox"/> Complemento de Formação	1.2.1.1 Especifique a área _____
d) <input type="checkbox"/> DESE	1.2.1.2 Especifique a área _____
e) <input type="checkbox"/> Mestrado	1.2.1.3 Especifique a área _____
f) <input type="checkbox"/> Doutoramento	1.2.1.4 Especifique a área _____
1.2.2 Tempo de serviço (<i>assinale com um X</i>)	
1.2.2.1 No sistema educativo	1.2.2.2 Neste estabelecimento de ensino
a) <input type="checkbox"/> Menos do que 5 anos	a) <input type="checkbox"/> Menos do que 5 anos
b) <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos	b) <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
c) <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos	c) <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
d) <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos	d) <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos
e) <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos	e) <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos
a) <input type="checkbox"/> Mais do que 26 anos	a) <input type="checkbox"/> Mais do que 26 anos
1.2.3 Situação no ano lectivo anterior	
(<i>Assinale com um X</i>)	
1.2.3.1 No ano lectivo anterior trabalhou neste estabelecimento de ensino	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

2. Intervenção Educativa					
2.1 Organização do Meio Institucional					
	Indique com que frequência se verificam as situações abaixo apresentadas. <i>(Assinale com um X uma alternativa em cada linha).</i>	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.1.1	Existem hábitos de trabalho em equipa entre o(s) educador(es) e o(s) professor(es) do 1º Ciclo				
2.1.2	Existe oportunidade de interacção entre as crianças do Jardim de Infância e as do 1º Ciclo				
2.2 Intencionalidade Educativa					
	Indique com que frequência se verificam as situações abaixo apresentadas. <i>(Assinale com um X uma alternativa em cada linha).</i>	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.2.1	São planificadas estratégias facilitadoras da transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo				
2.2.2	O educador e o professor do 1º Ciclo debatem em conjunto formas de articulação entre os dois níveis de ensino				
2.2.3	Verifica-se uma continuidade educativa do trabalho desenvolvido pelo educador e pelo professor do 1º Ciclo				
2.2.4	Na transição para o 1º Ciclo o futuro professor é informado sobre o que a criança sabe e é capaz de fazer				
2.2.5	A avaliação da criança que transita é feita pela positiva embora chamando a atenção para algumas dificuldades				
2.2.6	O educador reflecte com o(s) professor(es) do 1º Ciclo o trabalho que desenvolve no Jardim de Infância				
3. Resultados Educativos					
3.1 Comportamentos, aquisições e atitudes dos alunos que transitam deste Jardim de Inf. para o 1º Ciclo					
	Indique em que medida se verificam nas crianças as situações abaixo apresentadas <i>(Assinale com um X uma alternativa em cada linha).</i>	Nenhuma das crianças	Algumas das crianças	A maioria das crianças	Todas as crianças
3.1.1	Dominam regras de convivência e de vida social				
3.1.2	Manifestam competências a nível da compreensão e da comunicação oral				
3.1.3	Possuem competências básicas para a aprendizagem formal da leitura, da escrita e da matemática				
3.1.4	Apresentam curiosidade e desejo de aprender				
3.1.5	Manifestam boas recordações do tempo em que frequentou o Jardim de Infância				
3.1.6	Apresentam entusiasmo na transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo				

4. Cultura de Jardim de Infância					
4.1 Cultura de Jardim de Infância					
	Relativamente a este Jardim de Infância indique o seu grau de concordância quanto às afirmações abaixo apresentadas. <i>(Assinale com um X uma alternativa em</i>	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1	As crianças frequentam o Jardim de Infância com entusiasmo				
4.1.2	O(s) educador(es) são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.3	O(s) educador(es) são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.4	Os funcionários são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.5	Os funcionários são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.6	O pessoal docente do Jardim de Infância é estimulado a participar em actividades de desenvolvimento profissional				
4.1.7	O pessoal não docente do Jardim de Inf. é estimulado a participar em actividades de desenvolvimento profissional				
4.1.8	Os actores educativos do Jardim de Infância envolvem-se na tomada de decisão				
4.1.9	O Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro				
4.1.10	O Jardim de Infância é um lugar onde é agradável estar				
4.1.11	O(s) educador(es) são exigentes na qualidade do processo educativo				
4.1.12	O(s) educador(es) desenvolvem estratégias de aprendizagem cooperativa entre os adultos da instituição				
4.1.13	Existe no Jardim de Infância uma procura de resolução atempada dos problemas				
4.1.14	O Jardim de Infância é um espaço educativo aberto à comunidade				
5 Problemas e aspectos positivos do Jardim de Infância					
5.1 Problemas					
	Indique o grau em que se apresentam, neste Jardim de Infância , as situações abaixo expostas. <i>(Assinale com um X uma alternativa em cada linha).</i>	Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
5.1.1	Falta de condições a nível de instalações e equipamentos				
5.1.2	Recursos materiais insuficientes				
5.1.3	Insuficiência de auxiliares de acção educativa ou outros funcionários				

Indique o grau em que se apresentam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo expostas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
5.1.4	Falta de preparação dos auxiliares de acção ed. ou de outros funcionários para as funções que desempenham				
5.1.5	Conflitos entre os auxiliares de acção educativa ou funcionários e os pais				
5.1.6	Desinteresse das crianças pelo Jardim de Infância				
5.1.7	Dificuldade das crianças no cumprimento de regras de conduta social				
5.1.8	Falta de condições para crianças com necessidades educativas especiais				
5.1.9	Falta de técnicos de apoio especializados				
5.1.10	Desarticulação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo				
5.1.11	Desmotivação dos educadores de infância				
5.1.12	Falta de colaboração por parte das pessoas que trabalham no Jardim de Infância				
5.1.13	Falta de organização, planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador				
5.1.14	Elevado número de faltas por parte do pessoal docente				
5.1.15	Elevado número de faltas por parte do pessoal não docente				
5.1.16	Reduzida participação dos docentes ou outros técnicos nos processos de tomada de decisão				
5.1.17	Reduzida participação do pessoal não docente nos processos de tomada de decisão				
5.1.18	Reduzida participação dos pais nos processos de tomada de decisão				
5.1.19	Falta de liderança dos educadores de infância				
5.1.20	Falta de liderança dos órgãos de gestão				
5.1.21	Problemas sociais graves nas famílias				
5.1.22	Ofertas de formação insuficientes para o pessoal docente do Jardim de Infância				
5.1.23	Ofertas de formação insuficientes para o pessoal não docente do Jardim de Infância				

Indique o grau em que se apresentam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo expostas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
5.1.24	Apoio insuficiente dos órgãos de gestão do Jardim de Infância				
5.1.25	Outro(s) problema(s) (enuncie)				

5.2 Aspectos positivos

Indique por ordem decrescente três aspectos deste Jardim de Infância que considera serem os mais positivos.

5.2.1 _____

5.2.2 _____

5.2.3 _____

5.3 Sugestões de melhoria

Indique por ordem decrescente três aspectos deste Jardim de Infância que considera ser importante melhorar.

5.3.1 _____

5.3.2 _____

5.3.3 _____

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo 10 - Questionário para os técnicos de educação especial

AUTO-AVALIAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

QUESTIONÁRIO PARA TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nome da instituição	
Localidade	
Data (mês/ano)	

Instruções

Este questionário visa contribuir para o processo de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância.

O seu preenchimento deverá ser efectuado pelo técnico e/ou **docente de educação especial**.

Cada questão deverá ser lida cuidadosamente e preenchida de acordo com a indicação dada.

A validade deste instrumento de avaliação depende da sinceridade das respostas dadas.

1 Informação de Enquadramento

1.1 Idade (*assinale com um X*)

<input type="checkbox"/> a) menos de 30 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> c) 41 a 50 anos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> b) 31 a 40 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> d) mais do que 51 anos	<input type="checkbox"/>

1.2 Formação e experiência profissional

1.2.1 Habilitações académicas (*assinale com um X*)

<input type="checkbox"/> a) Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1.2.1.1 Especifique a área _____
<input type="checkbox"/> b) Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1.2.1.2 Especifique a área _____
<input type="checkbox"/> c) Complemento de Formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1.2.1.3 Especifique a área _____
<input type="checkbox"/> d) DESE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1.2.1.4 Especifique a área _____
<input type="checkbox"/> e) Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1.2.1.5 Especifique a área _____
<input type="checkbox"/> f) Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1.2.1.6 Especifique a área _____

1.2.2 Tempo de serviço (*assinale com um X*)

1.2.2.1 No sistema educativo	1.2.2.2 Neste estabelecimento de ensino
<input type="checkbox"/> a) Menos do que 5 anos	<input type="checkbox"/> a) Menos do que 5 anos
<input type="checkbox"/> b) 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> b) 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> c) 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/> c) 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/> d) 16 a 20 anos	<input type="checkbox"/> d) 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/> e) 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> e) 21 a 25 anos
<input type="checkbox"/> a) Mais do que 26 anos	<input type="checkbox"/> a) Mais do que 26 anos

1.2.3 Situação no ano lectivo anterior

(*Assinale com um X*)

<input type="checkbox"/> 1.2.3.1 No ano lectivo anterior trabalhou neste estabelecimento de ensino	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
--	------------------------------	------------------------------

2. Intervenção Educativa					
2.1 Organização do meio institucional e relações com outros agentes educativos					
	Indique com que frequência se verificam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.1.1	Existem hábitos de trabalho em equipa entre o(s) educador(es) e os técnicos e/ou docentes de Ed. Especial				
2.1.2	O(s) projecto(s) curricular(es) da sala são reflectidos com os técnicos e/docentes de Educação de Especial				
2.1.3	O técnico e/ou docente de Educação Especial participa nas actividades educativas				
2.1.4	O técnico e/ou docente de Educação Especial é envolvido na gestão democrática do estabelecimento				
2.1.5	A participação dos técnicos e/ou docentes de Educação Especial é objecto de planificação e de avaliação				
2.1.6	O educador e as crianças com NEE são suficientemente apoiadas por um técnico e/ou docente de Ed. Especial				
2.1.7	As crianças com NEE são incluídas nas situações educativas				
2.2 Intencionalidade Educativa					
	Indique com que frequência se verificam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
2.2.1	São planificadas estratégias facilitadoras da inclusão de crianças com NEE.				
2.2.2	O educador e o técnico e/ou docente de Educação Especial debatem em conjunto formas de articulação do trabalho				
2.2.3	Verifica-se uma continuidade educativa do trabalho desenvolvido pelo educador e pelo técnico de Ed. Especial				
2.2.4	A avaliação da criança com NEE é reflectida em conjunto pelo técnico e/ou docente de Ed. Especial e pelo educador				
2.2.5	Existe um trabalho de colaboração entre o(s) técnico(s) de Ed. Especial e a(s) família(s) da(s) criança(s) com NEE				
2.2.6	Existe um trabalho de colaboração entre o técnico de Educação Especial e o auxiliar de acção educativa				

3. Resultados Educativos					
3.1 Comportamentos, aquisições e atitudes dos alunos com N.E.E.					
	Indique com que frequência se verificam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
3.1.1	A(s) criança(s) manifesta(m) evolução				
3.1.2	A(s) criança(s) demonstra(m) estar adaptada(s) ao Jardim de Infância				
4. Cultura de Jardim de Infância					
4.1 Cultura de Jardim de Infância					
	Relativamente a este Jardim de Infância indique o seu grau de concordância quanto às afirmações abaixo apresentadas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1	As crianças frequentam o Jardim de Infância com entusiasmo				
4.1.2	O(s) educador(es) são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.3	O(s) educador(es) são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.4	Os funcionários são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.5	Os funcionários são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho				
4.1.6	O pessoal docente do Jardim de Infância é estimulado a participar em actividades de desenvolvimento profissional				
4.1.7	O pessoal não docente do Jardim de Inf. é estimulado a participar em actividades de desenvolvimento profissional				
4.1.8	Os pais são estimulados a participar nas actividades do Jardim de Infância				
4.1.9	Os actores educativos do Jardim de Infância envolvem-se na tomada de decisão				
4.1.10	O Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro				
4.1.11	O Jardim de Infância é um lugar onde é agradável estar				
4.1.12	O(s) educador(es) são exigentes na qualidade do processo educativo				
4.1.13	O(s) educador(es) desenvolvem estratégias de aprendizagem cooperativa entre os adultos da instituição				
4.1.14	Existe no Jardim de Infância uma procura de resolução atempada dos problemas				
4.1.15	O Jardim de Infância é um espaço educativo aberto à comunidade				

5. Problemas e aspectos positivos do Jardim de Infância					
5.1 Problemas					
	Indique o grau em que se apresentam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo expostas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).	Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
5.1.1	Falta de condições a nível de instalações e equipamentos				
5.1.2	Recursos materiais insuficientes				
5.1.3	Insuficiência de auxiliares de acção educativa ou outros funcionários				
5.1.4	Falta de preparação dos auxiliares de acção ed. ou de outros funcionários para as funções que desempenham				
5.1.5	Conflitos entre os auxiliares de acção educativa ou funcionários e os pais				
5.1.6	Desinteresse das crianças pelo Jardim de Infância				
5.1.7	Falta de assiduidade das crianças				
5.1.8	Falta de pontualidade das crianças nas entradas e saídas				
5.1.9	Dificuldade das crianças no cumprimento de regras de conduta social				
5.1.10	Falta de condições para crianças com NEE				
5.1.11	Falta de técnicos de apoio especializados				
5.1.12	Insuficiente informação aos pais sobre os objectivos da educação pré-escolar				
5.1.13	Pouca disponibilidade dos docentes para atender os pais				
5.1.14	Desarticulação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo				
5.1.15	Desmotivação dos educadores de infância				
5.1.16	Falta de trabalho em equipa por parte das pessoas que trabalham no Jardim de Infância				
5.1.17	Falta de organização, planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador				
5.1.18	Elevado número de faltas por parte do pessoal docente				
5.1.19	Elevado número de faltas por parte do pessoal não docente				
5.1.20	Reduzida participação dos docentes ou outros técnicos nos processos de tomada de decisão				
5.1.21	Reduzida participação do pessoal não docente nos processos de tomada de decisão				

Indique o grau em que se apresentam, neste Jardim de Infância, as situações abaixo expostas. (Assinale com um X uma alternativa em cada linha).		Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
5.1.22	Reduzida participação dos pais nos processos de tomada de decisão				
5.1.23	Falta de liderança dos Educadores de Infância				
5.1.24	Falta de liderança dos órgãos de direcção do Jardim de Infância				
5.1.25	Fraca colaboração dos pais				
5.1.26	Problemas sociais graves nas famílias				
5.1.27	Fraca estimulação das crianças em casa				
5.1.28	Ofertas de formação insuficientes para o pessoal docente do Jardim de Infância				
5.1.29	Ofertas de formação insuficientes para o pessoal não docente do Jardim de Infância				
5.1.30	Apoio insuficiente dos órgãos de gestão do Jardim de Infância				
5.1.31	Outro(s) problema(s) (enuncie)				

5.2 Aspectos positivos

Indique por ordem decrescente três aspectos deste Jardim de Infância que considera serem os mais positivos.

5.2.1 _____

5.2.2 _____

5.2.3 _____

5.3 Sugestões de melhoria

Indique por ordem decrescente três aspectos deste Jardim de Infância que considera ser importante melhorar.

5.3.1 _____

5.3.2 _____

5.3.3 _____

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo 11 - Calendarização das observações

Dia		Meses - Novembro e Dezembro																							
		23 Nov.	24 Nov.	25 Nov.	26 Nov.	2 Dez.	3 Dez.	6 Dez.	7 Dez.	9 Dez.	10 Dez.	13 Dez.	14 Dez.	15 Dez.	16 Dez.	17 Dez.	20 Dez.	21 Dez.							
SALAS		M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T
Ed. A - Instituição 1				X																					
Ed. C - Instituição 1	X				X																				
Ed. B - Instituição 1																									
Ed. A - Instituição 3						X																			
Ed. B - Instituição 3		X																							
Ed. B - Instituição 4					X																				
Ed. A - Instituição 4																									
Ed. A - Instituição 2																									
Ed. B - Instituição 2																									

Dia		Meses - Abril e Maio																																	
		20-Abr		21-Abr		22-Abr		26-Abr		27-Abr		28-Abr		29-Abr		02-Mai		03-Mai		04-Mai		05-Mai		06-Mai		09-Mai		10-Mai		11-Mai		12-Mai		13-Mai	
SALAS		M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T		
Ed. A - Instituição 1																																			
Ed. C - Instituição 1																																			
Ed. B - Instituição 1																																			
Ed. A - Instituição 3																																			
Ed. B - Instituição 3																																			
Ed. B - Instituição 4																																			
Ed. A - Instituição 4																																			
Ed. A - Instituição 2																																			
Ed. B - Instituição 2																																			

Dia		Meses - Maio (cont.) e Junho																											
		17-Mai	18-Mai	19-Mai	20-Mai	23-Mai	24-Mai	25-Mai	27-Mai	30-Mai	31-Mai	01-Jun	02-Jun	03-Jun	06-Jun	07-Jun	08-Jun	09-Jun											
SALAS	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	
Ed. A - Instituição 1			x																										
Ed. C - Instituição 1		x																											
Ed. B - Instituição 1					x																								
Ed. A - Instituição 3						x																							
Ed. B - Instituição 3							x																						
Ed. B - Instituição 4																													
Ed. A - Instituição 4																													
Ed. A - Instituição 2																													
Ed. D - Instituição 2	x																												

OBS: Na Instituição 2, a partir de 17 de Maio, verificou-se a substituição da Ed. B pela Ed. D por motivo de licença de maternidade.

Dia		Meses - Abril /Maio																																			
		27-Abr		28-Abr		02-Mai		03-Mai		04-Mai		05-Mai		08-Mai		09-Mai		10-Mai		11-Mai		12-Mai		15-Mai		16-Mai		17-Mai		18-Mai		19-Mai		22-Mai			
SALAS		M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T		
Ed. A - Instituição 1	X																																				
Ed. C - Instituição 1				X																																	
Ed. B - Instituição 1																																					
Ed. A - Instituição 3	X																																				
Ed. C - Instituição 3																																					
Ed. B - Instituição 4																																					
Ed. C - Instituição 4																																					
Ed. C - Instituição 2																																					
Ed. D - Instituição 2																																					

Dia		Meses - Maio/Junho																											
		23-Mai	24-Mai	25-Mai	26-Mai	29-Mai	30-Mai	31-Mai	02-Jun	06-Jun	07-Jun	08-Jun	09-Jun	12-Jun	13-Jun	14-Jun	15-Jun	16-Jun											
SALAS		M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T		
Ed. Ana - S. Casa	x																												
Ed. Liliana-S.Casa		x																											
Ed. Márcia-S.Casa				x																									
Ed.Miú-Carreirinha						x																							
Ed.Alice-Carreirinha										x																			
Ed.Diana-A gualva																													
Ed. Lurdes-A gualva	x																												
Ed.Vanessa-P. Jud.																													
Ed. Lina-P. Judeu																													

Anexo 12 - Escala de observação do envolvimento das crianças

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

OBSERVADOR.....

DATA.....

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

NOME DA CRIANÇA.....SEXO..... IDADE.....

N.º. DE CRIANÇAS PRESENTESN.º. DE ADULTOS PRESENTES.....

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios				
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.		
HORA															
HORA															
HORA															

Anexo 13 - Escala de observação das oportunidades educativas

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS**

NOME DO ESTABELECIMENTO
 OBSERVADOR
 DATA
 NOME DA CRIANÇA SEXO IDADE
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
 No. DE CRIANÇAS PRESENTES No. DE ADULTOS PRESENTES

ZONA DE INICIATIVA					1	2	3	4
HORA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE				GRUPO <small>(assinale o tipo de grupo dominante)</small>		EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM <small>(pode anotar mais que um área)</small>	
					GG			Formação Pessoal e Social
					PG			Expressão Motora
					P			Expressão Dramática
					I			Expressão Plástica
								Expressão Musical
								Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
								Matemática
								Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO <small>(assinale o nível dominante)</small> 1 2 3 4 5					INTERACÇÃO <small>(assinale a interacção dominante)</small> CA↔A CA→A A→CA →CA← CA↔C CA→C C→CA CA CA↔GC CA→GC GC→CA			

Anexo 14 - Escala de observação do empenhamento do adulto

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE

NOME DO ESTABELECIMENTO:
 OBSERVADOR
 DATA
 NOME DO ADULTO M / F
 NO. TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES NO. DE ADULTOS PRESENTES
 NO. DE CRIANÇAS COM NEE PRESENTES

(M) MANHÃ / (T) TARDE

PONTOS

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	SD
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						

Anexo 15 - Guião de entrevista aos educadores de infância

Guião de entrevista aos educadores de infância

1. Finalidades e objectivos

- a) Na sua opinião, quais são as principais finalidades da educação pré-escolar (Jardim de Infância)? Como concretiza os objectivos educativos? Como faz para divulgar esses objectivos?
- b) Considera que este Jardim de Infância dá resposta às necessidades das crianças e dos pais? Quais as principais preocupações em cada um destes domínios?
- c) Existe Projecto Educativo na instituição? Quem participou na sua elaboração? Quais as finalidades (linhas orientadoras) desse projecto educativo? Como se concretiza e divulga esse projecto? Existe Regulamento Interno? Existe Projecto Curricular de sala? Quais os objectivos principais desse projecto?
- d) *Há alguma preocupação especial com as crianças com NEE?*

2. Currículo/experiências de aprendizagem

- a) Quais as suas principais preocupações educativas? Como as concretiza?
- b) Que tipo de actividades/experiências de aprendizagem privilegia no seu trabalho pedagógico com as crianças? Verifica-se diversidade e equilíbrio das oportunidades de aprendizagem?
- c) Como faz para que essas experiências de aprendizagem possam corresponder às necessidades individuais da crianças e garantam um desenvolvimento contínuo e progressivo quer de cada criança quer do grupo?

3. Estratégias de ensino/aprendizagem

- a) Como é que as crianças aprendem? Como são organizadas as situações educativas de forma a garantir as aprendizagens das crianças? (áreas, materiais, projectos, rotinas, organização do grupo)
- b) Segue algum método ou modelo pedagógico? Qual a sua maneira de trabalhar?

4. Planeamento, avaliação e registo

- a) Como planeia o seu trabalho? Costuma fazer registos? Como avalia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?
- b) Utiliza as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar como instrumento de apoio ao seu trabalho?
- c) Qual o papel das crianças e dos pais neste processo de planeamento e de avaliação?

d) Como identifica e apoia os casos de crianças com NEE?

5. Pessoal

a) Como gere o pessoal que trabalha consigo (educador de apoio e/ou auxiliar de acção educativa)?

6. Espaços

a) Considera que este Jardim de Infância possui adequadas condições físicas?

7. Relações e interações

a) Como classifica as relações humanas entre o pessoal da instituição?

b) Como são as relações entre as crianças e entre estas e os adultos?

c) Existem dificuldades de relacionamento com algumas crianças?

8. Igualdade de oportunidade

a) Este Jardim de Infância procura contribuir para a igualdade de oportunidades independentemente das diferenças sociais, étnicas, de sexo, linguísticas ou incapacidade de qualquer tipo?

9. Envolvimento das famílias e da comunidade

a) Como se processa o envolvimento das famílias no trabalho que se desenvolve no J.I.

b) Que estratégias se implementa de ligação à comunidade?

10. Articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico

a) Como classifica o relacionamento do J.I. com o 1º Ciclo do Ensino Básico?

b) Desenvolvem-se estratégias que facilitam a transição das crianças do J.I. para o 1º Ciclo?

11. Monitorização e avaliação

a) Acha que este J.I. tem qualidade? Porquê? O que se faz para melhorar a qualidade?

b) Como se faz para monitorizar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem?

Anexo 16 - Guião de entrevista com as crianças

Guião de entrevista com as crianças

1. Finalidades e objectivos

- a) Porque é que estão no Jardim de Infância? Para que serve o Jardim de Infância?

2. Currículo/experiências de aprendizagem

- a) O que gostam mais de fazer no Jardim de Infância? E o que gostam menos de fazer?

3. Estratégias de ensino e aprendizagem

- a) Como é que a educadora faz para ensinar coisas novas aos meninos?
- b) Vocês aprendem coisas novas?
- c) Como é que sabes que estás a aprender coisas novas?
- d) Quando é que vocês aprendem coisas novas?
- e) Sabes o que são projectos de trabalho?
- f) É mais fácil aprender coisas com a ajuda da educadora ou com a ajuda dos colegas ou preferem aprender sozinhos?
- g) Trabalhas ou brincas mais sozinho ou com outro menino? Ou só com alguns ou todos?

4. Planeamento, avaliação e registo

- a) Como sabes o que podes fazer? A educadora é que diz ou tu é que escolhes?

5. Pessoal

- a) O que é que as pessoas crescidas, os adultos fazem aqui no Jardim de Infância?

6. Espaços

- a) O que é que vocês mudavam nesta sala ou no Jardim de Infância para que ele ficasse mais agradável?
- b) E no recreio como é que gostariam que fosse?

7. Relações e interacções

- a) Com quem é que vocês gostam mais de estar no Jardim de Infância?
- b) Há algum menino(a) ou adulto que não gostes aqui no Jardim de Infância?

8. Igualdade de oportunidade

- a) Todos os meninos que estão aqui no Jardim de Infância fazem as mesmas coisas?
- b) Há meninos que precisam de mais ajuda e fazem coisas diferentes?
- c) Há algum menino (a) com quem não brinques? Porquê?

9. Envolvimento das famílias e da comunidade

- a) Os vossos pais sabem o que é que vocês fazem aqui no Jardim de Infância?
- b) Como é que os vossos pais sabem o que fazes aqui?
- c) Eles vêm à sala?

10. Articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico (só para as crianças que vão para o 1º Ciclo)

- a) Estás com vontade ou entusiasmo em ir para o 1º ciclo? Porquê?

11. Monitorização e avaliação

- a) O que é que vocês acham deste Jardim de Infância?
- b) Gostam de estar aqui ou seria melhor estar em casa?
- c) Aqui há mais tempo de trabalho ou de brincadeira?

Anexo 17 - Cartões para aplicação do Método *Q Sort*

As finalidades e os objectivos educativos deste Jardim de Infância são claros para todos os elementos da comunidade educativa: direcção, educadores, auxiliares, encarregados de educação e outros parceiros educativos.

O Projecto Curricular de sala é um instrumento de trabalho útil para a intervenção educativa neste Jardim de Infância.

Este Jardim de Infância tem a possibilidade de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem em todas as áreas curriculares.

Neste Jardim de Infância apesar de se procurar um equilíbrio entre as áreas de conteúdo e respectivos domínios existem algumas que são menos explorados (ex.: formação pessoal e social, conhecimento do mundo, ...).

Procura-se neste Jardim de Infância que as actividades sejam ajustadas aos diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança, mas devido às características do grupo a diferenciação de situações educativas não é viável na prática.

Existe a possibilidade neste Jardim de Infância de atender aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças.

As crianças deste Jardim de Infância ficam facilmente motivadas para participar nos projectos ou actividades que se desenvolvem.

Neste Jardim de Infância as características do grupo dificultam a implementação de projectos em pequenos grupos, em pares ou individualmente.

Neste Jardim de Infância a Abordagem ao Trabalho por Projecto torna-se de difícil implementação devido às características do grupo (idade, elevado número de crianças, falta de iniciativa, dificuldades a nível de autonomia).

Neste grupo de crianças torna-se difícil desenvolver estratégias de negociação relativamente a questões da vida do Jardim de Infância (ex. gestão do tempo, gestão do espaço e dos materiais, definição de regras, escolha de projectos,...).

Os adultos deste Jardim de Infância participam nas brincadeiras/jogos das crianças.

Neste Jardim de Infância existe o hábito de planear as situações educativas em articulação com o projecto curricular de sala.

O planeamento e os registos são processos difíceis de concretizar devido às características do grupo e/ou ao modelo de intervenção do educador.

Neste Jardim de Infância a avaliação, quer das crianças quer de todo o processo educativo, revela-se difícil devido à falta de estratégias específicas e/ou instrumentos de apoio.

O pessoal que trabalha neste Jardim de Infância investe no seu desenvolvimento profissional.

O trabalho em equipa entre profissionais desta instituição (educadores, auxiliares e professores do 1º ciclo) constitui uma importante estratégia de aprendizagem cooperativa.

Nesta instituição o respeito e a valorização de cada profissional passa por uma clara definição de papeis e de objectivos.

Neste Jardim de Infância nota-se a necessidade de apoio técnico para lidar com alguns casos de crianças com necessidades educativas especiais.

Verifica-se neste Jardim de Infância um permanente investimento na melhoria dos espaços e dos equipamentos.

Os diversos espaços deste Jardim de Infância são utilizados como recurso educativo.

Neste Jardim de Infância existe uma forte relação afectiva das crianças com os adultos e vice-versa.

Os adultos deste Jardim de Infância manifestam-se empenhados (níveis de sensibilidade, de estimulação e de autonomia manifestados).

O diálogo, que os adultos deste Jardim de Infância estabelecem com as crianças, é estimulante e adequado em termos linguísticos.

A gestão de conflitos entre crianças e o cumprimento de regras neste Jardim de Infância constituem uma questão problemática.

Neste Jardim de Infância as crianças com alguma diferença social, étnica, religiosa, física ou dificuldade de aprendizagem são integradas e reconhecidas, quer pelas outras crianças quer pelos adultos, como parte integrante do grupo.

O currículo deste Jardim de Infância promove uma educação multicultural.

A participação dos encarregados de educação na vida deste Jardim de Infância é desejável mas nem sempre é possível.

Este Jardim de Infância tem experiências positivas de envolvimento das famílias.

O esforço de envolvimento das famílias na vida deste Jardim de Infância não tem sido eficaz.

Este Jardim de Infância realiza reuniões regulares com os pais para reflexão e debate de questões educacionais.

A comunidade local participa/colabora nas iniciativas deste Jardim de Infância.

Este Jardim de Infância desenvolve estratégias de divulgação dos seus objectivos e das suas acções junto da comunidade.

Este Jardim de Infância procura recolher informações junto da comunidade educativa no sentido de avaliar alguns aspectos da sua dinâmica de funcionamento.

A avaliação que se faz da qualidade dos serviços que este Jardim de Infância presta às famílias e à comunidade baseia-se em opiniões recolhidas ocasionalmente.

Anexo 18 - Análise do conteúdo das entrevistas

Anexo C1-1

Instituição 1		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Visão		
Categoria: Projecto educativo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Finalidades e objectivos	[estamos aqui] <i>para aprender</i> (5 anos, sala 1B)	aprender
	<i>Eu queria aprender a escrever (...)</i> <i>Estou a começar a aprender</i> (4 anos, sala 1A)	
	[estamos aqui] <i>para a gente fazer desenhos</i> (3 anos, sala 1C)	brincar
	[estamos aqui] <i>para jogar jogos, para a gente brincar na casinha, para brincar com os livros da biblioteca</i> (3 anos, sala 1C)	
	<i>só quando estamos de férias é que a gente fica em casa</i> (5 anos, sala 1B)	só estão em casa nas férias
<i>Eu já estava neste colégio</i> (5 anos, sala 1B)	há anos que frequenta o colégio	

Anexo C1-2

Instituição 1		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Espaço Institucional		
Categoria: Espaço exteriores e interiores e equipamentos		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Propostas para o espaço e material	<i>Precisávamos de brilhantes. A gente podíamos fazer umas flores ou flocos de neve para a gente pintar e meter nas paredes</i> (5 anos, sala 1B)	decorar as paredes
	<i>Limpávamos a sala toda, ficava toda bem limpinha, bem brilhante. Precisávamos de 100 anos para ficar tudo pronto</i> (5 anos, sala 1B)	remodelar a sala
	<i>Nós agora não vamos para o recreio (...) porque é só no Verão. A [educadora] diz que temos que estar aqui para fazer os trabalhos todos</i> (5 anos, sala 1B)	não frequentam o espaço exterior no Inverno

Anexo C1-3

Instituição 1		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-família		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Concepções das crianças sobre o envolvimento	<i>[a desenhar dinossauros] o [educador de apoio] ensinou-me um, mas meu pai ensinou-me uns e a minha mãe ensinou-me outros (5 anos, sala 1B)</i>	pais ensinam a desenhar
	<i>Aprendo aqui com eles e meu pai é que me dá uma ajudinha quando eu não sei (5 anos, sala 1B)</i>	pais ensinam em casa
	<i>Tenho uma sebenta em casa e a minha mãe faz letras e eu copio (4 anos, sala 1A)</i>	
	<i>[os pais] sabem o que fazemos aqui. (...) eles perguntam-me. (...) nunca vêm aqui, só vêm para pagar (5 anos, sala 1B)</i>	pais fazem perguntas sobre o Jardim de Infância
	<i>[o pai do F. veio à sala] falar da formiga Baga baga, a vermelha. É porque ele teve na Guiné e viu (5 anos, sala 1B)</i>	pai colabora num projecto com a sua experiência
	<i>A minha mãe já viu algumas coisas que eu fiz, quando me vem buscar. Ela entra na sala e vê (4 anos, sala 1A)</i>	mãe entra na sala e observa o que se faz
	<i>A minha mãe vem ao colégio e vê as salas (4 anos, sala 1A)</i>	
	<i>[os pais] sabem [o que fazemos] (em coro - grupo de 3 anos, sala 1C)</i>	pais sabem o que se faz no Jardim de Infância
<i>[os pais vêm aqui] para pagar e buscar a gente (5 anos, sala 1B)</i>	pais vão ao Jardim de Infância para levar os filhos e pagar a mensalidade	

Anexo C1-4

Instituição 1		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Pressão interna para a melhoria		
Categoria: Avaliação e monitorização		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Satisfação com o Jardim de Infância	<p><i>Eu adoro</i> [vir para o colégio] (5 anos, sala 1B)</p> <p><i>Eu gosto</i> [de vir para o colégio] (5 anos, sala 1B)</p> <p><i>Estou satisfeita</i> [por estar neste colégio] (4 anos, sala 1A)</p> <p><i>Gosto muito. É giro</i> (4 anos, sala 1A)</p> <p>[Este colégio] <i>é bom</i> (todos em coro - grupo de 3 anos, sala 1C)</p>	criança gosta do Jardim de Infância
Insatisfação com o Jardim de Infância	<p>[Gosto] <i>mais ou menos</i> (5 anos, sala 1B)</p> <p>[Gostava mais de estar] <i>em casa (...) a brincar com a mãe</i> (4 anos, sala 1A)</p>	<p>criança não gosta completamente do Jardim de Infância</p> <p>criança prefere a casa ao Jardim de Infância</p>

Anexo C1-5

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Relações interpessoais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Relação criança-criança	[portam-se mal porque] <i>o J. bate nas coisas, dá pontapés</i> (3 anos, 1C)	crianças não gostam de ter amigos que se portam mal
	[não gostamos] <i>porque eles portam-se mal</i> (todos em coro - grupo de 3 anos, 1C)	
	<i>Tem lá uma menina, ela está ali dentro, ela às vezes dá beliscões, mas é beliscões!</i> (5 anos, sala 1B)	criança que dá beliscões é apontada pelo colega
	<i>Porque ele [menino] dá pontapés. Quando um menino dá um empurrãozinho, só assim pequenino, ele dá um soco</i> (5 anos, sala 1B)	
	<i>A gente já o tentou ajudar, mas ele [menino] bate sempre, não resulta</i> (5 anos, sala 1B)	criança que bate é apontada pelo colega
	<i>Gosto da M. e do L.. Porque a M. gosta de cavalos e o L. gosta de jogos</i> (4 anos, sala 1A)	interesses comuns criam amizades
	<i>Posso dizer uma coisa? (...) Este menino, o P. é muito bom em coisas de cobras, em coisas de formigas...Ah! Em coisas do mundo!</i> (5 anos, sala 1B)	criança reconhece as áreas de interesse do colega
	<i>Eu gosto de brincar com o P.</i> (5 anos, sala 1B)	
	<i>A mais amiga é a L.</i> (5 anos, sala 1B)	
	<i>O P. e o T. são os maiores amigos</i> (5 anos, sala 1B)	criança identifica o colega preferido
	<i>Gosto do G. (...) é porque a gente brinca juntos</i> (3 anos, 1C)	
	<i>Gosto de estar com a I., com a J. e a M. e o T., o J. e o M.</i> (5 anos, sala 1B)	
<i>Eu gosto menos do Nélio</i> (3 anos, sala 1C).		
<i>Eu não gosto do Marco</i> (3 anos, sala 1C).	criança identifica o colega que menos gosta	
<i>Eu não gosto do Rui</i> (3 anos, sala 1C).		
Relação adulto-criança	[ensinam-nos a fazer coisas]: <i>a [educadora], o [educador de apoio] e a [auxiliar] só que ela agora não está aqui porque ela está grávida</i> (5 anos, sala 1B).	adultos ensinam
	[os adultos aqui] <i>trabalham</i> (5 anos, sala 1B).	adultos trabalham
	[os adultos aqui] <i>tomam conta dos meninos pequeninos</i> (5 anos, sala 1B)	adultos tomam conta das crianças

Anexo C1-5 (continuação)

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Relações interpessoais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Relação adulto-criança	[os adultos aqui] <i>trabalham... dão a comida aos outros</i> (4 anos, sala 1A)	adultos ajudam
	[os adultos aqui] <i>ajudam a despir os casacos</i> (4 anos, sala 1A)	
	<i>Quando vamos para a piscina</i> [os adultos] <i>ajudam-nos a despir</i> (4 anos, sala 1A)	
	[os adultos aqui] <i>ajudam-nos a lavar</i> (4 anos, sala 1A)	
	[os adultos aqui] <i>ajudam-nos a lavar os dentes</i> (4 anos, sala 1A)	adultos fornecem material
	[as pessoas grandes] <i>dão -nos canetas para a gente pintar</i> (3 anos, 1C)	
	[os adultos aqui são amigos] <i>sempre</i> (4 anos, sala 1A)	adultos são amigos
	<i>As pessoas grandes são todas amigas de mim</i> (4 anos, sala 1A)	
	[os adultos aqui] <i>são bons. Elas às vezes brincam com a gente. Dizem assim a sorrir para a gente não ir e a gente vai e elas dizem que estão só a brincar e a gente pode ir</i> (5 anos, sala 1B)	adultos são bons e sorriem
[os adultos aqui] <i>também brigam, quando os meninos fazem asneiras. Mas a gente foge, mas a gente tem que fazer as regras senão elas fazem um cartão e depois a gente leva para casa</i> (4 anos, sala 1A)	adultos zangam-se e ameaçam com recado para os pais	
<i>Marcam bolas vermelhas a quem se porta mal e bolas verdes a quem se porta bem no dia</i> (3 anos, 1C)	adultos atribuem bola verde a quem se porta bem e vermelha a quem se porta mal	
Igualdade de oportunidades	<i>O J.</i> [precisa de ajuda]. <i>A gente ajuda-o para ele falar muito bem, para aprender os nossos nomes</i> (4 anos, sala 1A)	crianças ajudam o colega com dificuldades

Anexo C1-6

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Actividades da iniciativa do educador	<i>A [educadora] escolhe o que se vai fazer</i> (4 anos, sala 1A)	educadora decide as actividades
Actividades da iniciativa do educador e das crianças	<i>Nós é que decidimos (...) mas, às vezes a educadora também escolhe os projectos</i> (5 anos, sala 1B)	crianças e educadora decidem os projectos
Actividades da iniciativa da criança	<i>Nós é que decidimos</i> [que queremos saber essas coisas sobre dinossauros] (5 anos, sala 1B) <i>Nós escolhemos</i> [o que se vai fazer] (4 anos, sala 1A)	crianças decidem as actividades

Anexo C1-7

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de aprendizagem	<i>Nós fizemos o projecto das formigas</i> (5 anos, sala 1B)	criança aprende com projectos
	<i>Dos dinossauros já fizemos um</i> [projecto] (5 anos, sala 1B)	
	<i>E também</i> [fizemos o projecto] <i>da água</i> (5 anos, sala 1B)	
	[os projectos servem] <i>para a gente aprender coisas. Havia um formigueiro ...</i> (5 anos, sala 1B)	
	<i>A rainha quando não tem ovos nenhuns ela tem asas e quando ...</i> (5 anos, sala 1B)	
	[aprendemos coisas novas] <i>quando fazemos projectos</i> (4 anos, sala 1A)	
	<i>Vamos agora fazer um projecto para saber como é que os bebés nascem</i> (4 anos, sala 1A)	
	[estamos a fazer um projecto] <i>sobre os animais que vivem no mar</i> (4 anos, sala 1A)	criança aprende com a televisão
	<i>Os projectos servem para sabermos coisas novas</i> (4 anos, sala 1A)	
	<i>Na televisão</i> [também aprendemos] (5 anos, sala 1B)	criança aprende com os livros
	<i>Foi nos livros</i> [que se aprendeu] (5 anos, sala 1B)	
	<i>Eu nunca descobri um fóssil, eu conheço dinossauros, mas é dos livros</i> (5 anos, sala 1B)	criança aprende com experiências
	<i>Também se aprende nos livros</i> (4 anos, sala 1A)	
	<i>Eu aprendi as experiências com a garrafa e a A.</i> [educadora] <i>pôs massa...a garrafa vai toda para baixo. E com água ...e o ar sai. O ar ocupa espaço</i> (4 anos, sala 1A)	
	<i>Aprendemos também coisas sobre a força magnética... E de coisas que flutuam e não flutuam</i> (4 anos, sala 1A)	educadora ensina
	[nas experiências] <i>vemos e mexemos</i> (4 anos, sala 1)	
	<i>O ar não se vê, mas sente-se</i> (4 anos, sala 1B)	os adultos ensinam
<i>Foi a M.</i> [educadora] <i>que ensinou</i> (5 anos, sala 1B)		
[Quem ensinou a fazer desenhos] <i>foi a A.</i> (4 anos, sala 1A)	criança aprende com os outros	
<i>A educadora ensina (...)</i> a L e a G. (3 anos, 1C)		
<i>Aprendo com o P., o P. é que me diz e o meu pai</i> (5 anos, sala 1B)		
<i>A gente fala coisas, mas a gente fala bem sobre formigas e a M.</i> [educadora] <i>escreve para o papel, diz: "T." e escreve palavras de coisas que digo sobre formigas. Para a gente aprender</i> (5 anos, sala 1B)	criança aprende com registos escritos pela educadora	

Anexo C1-7 (continuação)

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de aprendizagem	<p><i>Só levei uma vez uma bolinha cor de laranja e o resto é tudo verdes</i> (5 anos, sala da 1B)</p> <p>A A. [educadora] <i>dá uma bola vermelha ao que se porta mal. Quem se porta bem tem bola verde</i> (4 anos, sala 1A)</p> <p><i>Não posso gritar</i> (4 anos, sala 1A)</p> <p><i>Guardar tudo é portar bem</i> (4 anos, sala 1A)</p>	<p>avaliação do quadro de comportamentos</p> <p>aprender regras de estar na sala</p>
Sensibilidade		
Estimulação	<p><i>A gente merece porque os meninos que se portam mal, os meninos que dam um beliscão ... às vezes é cor de laranja, às vezes é vermelha e os meninos que dão dentadas é vermelha (...) verde é quando se portam bem</i> (5 anos, sala 1B)</p> <p><i>A cor de laranja é quando se portam mais ou menos e a vermelha é quando se portam muito mal</i> (5 anos, sala 1B)</p> <p>[merecemos] <i>ir de castigo (...) fui só duas vezes</i> (5 anos, sala 1B)</p>	quadro de comportamentos
Autonomia	<p><i>A família toda sabe de dinossauros, mas por acaso não foi o meu pai e a minha mãe que me ensinaram, eu aprendi sozinho (...) nos livros</i> (5 anos, sala 1B)</p> <p><i>Para descobrir um fóssil de dinossauro é muito difícil. (...) precisa de se escavar a terra com pás (...) pode ter de fazer um buraco muito grande e pode levar uma noite</i> (5 anos, sala 1B)</p> <p>[ajudamos a fazer as regras] <i>não se pode arrancar as páginas dos livros</i> (4 anos, 1A)</p>	<p>criança sozinha aprende</p> <p>regras definidas em grupo</p>

Anexo C1-8

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Oportunidades de aprendizagem		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Experiências de aprendizagem mais valorizadas	<i>Brinco na casinha com os bonecos. Brincar às senhoras grandes e aos bailinhos</i> (5 anos, sala 1B)	brincar ao faz-de-conta
	<i>Gosto de dinossauros</i> (T. - 5 anos) <i>Brincamos aos dinossauros, ao futebol, mas as bolas são de papel. Ah! É mesmo na sala com uns bonecos. É na manta</i> (5 anos, sala 1B)	
	[na casinha] <i>faço de pai ou faço de amigo e de filho bebé</i> (5 anos, sala 1B)	
	<i>Gosto de brincar na casinha</i> (5 anos, sala 1B)	
	[Gosto] <i>de brincar às mães. [Sou] a mãe [a filha] é uma boneca grande</i> (4 anos, sala 1A)	
	<i>Gosto de comer bolachinhas daquelas pequeninas (...) Gosto de brincar com cavalos. Brinco com a M. e com a A.. Os cavalos fazem riom, riom...</i> (4 anos, sala 1A)	brincar ao faz-de-conta e pintura
	<i>Gosto de heróis (...) gosto de brincar aos heróis. É muito giro. [Sou] o Spider Man</i> (4 anos, sala 1A)	
	<i>Gosto de brincar na casinha, gosto de pintar</i> (3 anos, 1C)	brincar ao faz-de-conta e com jogos
	<i>Gosto de brincar nas comidas, na casinha (...) também gosto de brincar com os jogos</i> (3 anos, 1C)	
	<i>Gosto de brincar com os meus amigos</i> (5 anos, sala da 1B)	brincar com os amigos
	<i>Eu gosto de fazer desenhos e de brincar com os outros (...) Brinco ao futebol</i> (5 anos, sala 1B)	desenhar e brincar com os amigos
	[Gosto da] <i>área da escrita</i> (4 anos, sala 1A)	área da escrita
	<i>Eu também já sei fazer o meu nome. Eu já aprendi</i> (3 anos, 1C)	escrever o nome
	<i>Gosto de fazer desenhos (...) já sei fazer o meu nome</i> (3 anos, 1C)	desenhar e escrever o nome
	<i>Gosto de aprender a escrever todos os dias na minha sebenta</i> (4 anos, sala 1A)	escrever
<i>Eu gosto da área da escrita e também da biblioteca</i> (4 anos, sala 1A)	área da escrita e biblioteca	
<i>Eu gosto de fazer recortes e desenhos</i> (4 anos, sala)	recortar e desenhar	
<i>Eu gosto mais da área do recorte</i> (4 anos, sala 1A)	recorte	
<i>Gosto mais de pintar</i> (3 anos, 1C)	pintura	

Anexo C1-8 (continuação)

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Oportunidades de aprendizagem		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Experiências de aprendizagem mais valorizadas	[Gosto] <i>é de desenhar dinossauros</i> (5 anos, sala 1B)	desenhar
	<i>Antes fazia desenhos mal feitos e agora já sei fazer bem feitos</i> (4 anos, sala 1A).	
	<i>Eu gosto da área do desenho</i> (4 anos, sala 1A)	
	[Gosto mais] <i>de fazer desenhos</i> (3 anos, 1C)	música e escrita
	<i>aprendemos a fazer músicas, a fazer letras ...</i> (5 anos, sala 1B)	
	[aprendemos] <i>números</i> (5 anos, sala 1B)	matemática
	[aprendemos] <i>coisas sobre animais</i> (5 anos, sala 1B)	área do conhecimento do mundo
	[aprendemos coisas] <i>sobre animais que estão extintos</i> (5 anos, sala 1B)	
<i>Já sei, gosto de tudo ... o que há no mundo</i> (5 anos, sala 1B)	gosta de tudo	
Experiências de aprendizagem menos valorizadas	<i>Não gosto de levar bolinhas vermelhas e cor de laranjas</i> (5 anos, sala 1B)	ter bolinhas cor de laranja no quadro de comportamento
	<i>Gosto menos de levar bolinha cor de laranja</i> (5 anos, sala 1B)	
	<i>Gosto menos de sopas</i> (5 anos, sala 1B)	comer sopa
	<i>Gosto menos de dormir</i> (5 anos, sala)	dormir
	[gosto menos] <i>de dormir. Na minha casa é que eu gosto de dormir</i> (4 anos, sala 1A)	
	<i>Não gosto quando os meninos gritam muito e fazem muito barulho na sala</i> (4 anos, sala 1A)	barulho na sala
	<i>Não gosto que os meninos dêem dentadas</i> (4 anos, sala 1A)	dos meninos darem dentadas
	<i>Não gosto que os meninos desmanchem a casinha</i> (4 anos, sala 1A)	dos meninos desarrumarem a área da casa
	<i>Não gosto que os meninos partam as coisas</i> (4 anos, sala 1A)	dos meninos estragarem o material
	[gosto menos] <i>de ir para a casinha</i> (3 anos, 1C)	brincar na área da casa
	<i>Não gosto de ir para a casinha</i> (3 anos, 1C)	
<i>Não gosto de brincar na tapete com os jogos</i> (3 anos, 1C)		

Anexo C2-1

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Visão		
Categoria: Projecto educativo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Finalidades e objectivos	<i>Aprendo a fazer coisas</i> (5 anos, sala 2A)	aprendizagem

Anexo C2-2

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Espaço Institucional		
Categoria: Espaço exteriores e interiores e equipamentos		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Propostas para o espaço e material	[mais] <i>livros na sala</i> (5 anos, sala 2A)	mais livros
	[precisava] <i>palhacinhos (...) presos na parede</i> (5 anos, sala 2A)	palhaços a decorar as paredes

Anexo C2-3

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-família		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Concepções das crianças sobre o envolvimento	<i>Aprendi a fazer o oito (...) ninguém [ensinou] (...) [faço] em casa e também aqui</i> (5 anos, sala 2A)	aprende-se em casa e no Jardim de Infância
	[a mãe e o pai] <i>sabem</i> [o que se faz aqui] <i>eu é que mostro</i> (4 anos, sala 2A)	pais sabem o que faz no Jardim de infância
	<i>manhã vamos fazer uma festa com os pais</i> (5 anos, sala 2B)	festa para os pais

Anexo C2-4

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Pressão Interna para a Melhoria		
Categoria: Avaliação e monitorização		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Satisfação com o Jardim de Infância	<i>A gente gosta de estar aqui nesta sala (5 anos, sala 2A)</i>	criança gosta do Jardim de Infância
Insatisfação com o Jardim de Infância	<i>Não gosto [de vir para o colégio] (...) é porque não (5 anos, sala 2A)</i>	criança não gosta de vir para o Jardim de infância
	<i>Gosto mais de ir trabalhar com o papai (4 anos, sala 2A)</i>	criança prefere ficar com o pai

Anexo C2-5

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Relações interpessoais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Relação criança-criança	<i>O F. precisa de ajuda é muito "pechinchinho" (...) ele não sabe fazer as coisas (4 anos, sala 2A)</i>	crianças mais velhas ajudam as mais novas
	<i>Temos que dar ajuda (...) aos pequeninos (5 anos, 2B)</i>	
Relação adulto-criança	<i>As pessoas grandes trabalham (...) a ajudar a gente (...) a trabalhar (5 anos, sala 2A)</i>	adultos trabalham e ajudam as crianças
Igualdade de oportunidades		

Anexo C2-6

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Actividades da iniciativa do educador		
Actividades da iniciativa do educador e das crianças	[as crianças] <i>ajudam a escolher os trabalhos</i> (5 anos, sala 2A)	crianças ajudam a escolher
	<i>Sentamos aqui no tapete e a [educadora] vai tirar fotocópias e a gente combina</i> [os trabalhos] (5 anos, sala 2B)	crianças combinam o que vão fazer
	[quem decide as regras] <i>é a educadora, a C. e a M. [auxiliares] (...)</i> <i>também os meninos e o chefe</i> (5 anos, sala 2 B)	regras decididas com os adultos e o grupo
Actividades da iniciativa da criança		

Anexo C2-7

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de aprendizagem	<i>A gente faz trabalhos, come no refeitório...</i> (5 anos, sala 2A)	crianças fazem trabalhos e actividades de rotina diária
Sensibilidade		
Estimulação		
Autonomia	<i>Aprendemos a pintar, a fazer desenhos, a lavar as mãos, a marcar as presenças, a arrumar a sala</i> (5 anos, sala 2B)	crianças aprendem actividades de rotina diária

Anexo C2-8

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Oportunidades de aprendizagem		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Experiências de aprendizagem mais valorizadas	<i>Aqui gosto de ver televisão (...) fazer desenhos</i> (5 anos, sala 2A)	criança gosta de ver televisão e de desenhar
	[gosto mais] <i>de brincar</i> (5 anos, sala 2B) <i>Gosto de brincar com a M. (...) às mães e às filhas, eu brinco com ela às mães e às filhas (...) aos maridos (...) às avós (...) eu gosto de brincar (...) eu era a filha (...) o A. é o cão, a S. era a gata</i> (5 anos, sala 2B)	criança gosta de brincar criança gosta de brincar ao faz-de-conta
Experiências de aprendizagem menos valorizadas	<i>Não gosto quando eles fazem muito barulho</i> (5 anos, sala 2B)	criança não gosta de muito barulho

Anexo C3-1

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Visão		
Categoria: Projecto educativo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Finalidades e objectivos	[estou aqui] <i>para aprender, para aprender coisas</i> (5 anos, sala 3A)	aprendizagem
	<i>Eu acho que é para aprender</i> (5 anos, sala 3A)	
	[estou aqui] <i>para crescer</i> (5 anos, sala 3A)	
	[estou aqui] <i>para aprender</i> (5 anos, sala 3A)	
	[estamos aqui] <i>porque a gente precisa de escola (...) para brincar, para trabalhar, para fazer desenhos, pintar</i> (5 anos, sala 3A)	criança não tinha com quem ficar
	<i>A minha avô meteu-me aqui para mim ter aulas</i> (5 anos, sala 3B)	
	<i>Porque eu não tinha sítio para ficar enquanto a mãe vai trabalhar</i> (5 anos, sala 3B)	
	<i>Porque a minha mãe vai trabalhar e eu não tenho com quem ficar</i> (5 anos, sala 3B)	
<i>Quando eu estava noutra escola pagava-se muito, por isso é que a minha mãe mudou-me para aqui</i> (5 anos, sala 3B)	mensalidade mais baixa	

Anexo C3-2

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Espaço Institucional		
Categoria: Espaço exteriores e interiores e equipamentos		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Propostas para o espaço e material	<i>Eu gostava mais da sala estar diferente</i> (5 anos, sala 3A)	
	<i>Coisas que não são da nossa sala eu colocava para ficar diferente (...)</i> <i>colocava letras do alfabeto</i> (M. - 5 anos). <i>Mas não vamos roubar!</i> (5 anos, sala 3A)	introduzir material novo
	<i>A garagem está toda velha</i> (5 anos, sala 3A)	garagem nova
	<i>Os jogos estão quase todos partidos</i> (5 anos, sala 3A)	jogos novos
	<i>Pois é, a M. tinha de comprar</i> (5 anos, sala 3A)	comprar material
	<i>E os lápis...</i> (5 anos, sala 3A)	lápiz novos
	<i>Punha desenhos</i> (5 anos, 3A)	desenhos
	<i>O campo de futebol podia ter umas balizas. É um campo de futebol!</i> (5 anos, sala 3A)	colocar balizas no campo de futebol
	<i>[no recreio] punha um estádio de relvado de futebol</i> (5 anos, 3B)	colocar relvado no campo de futebol
	<i>Um escorrega e uns baloiços</i> (5 anos, sala 3A)	colocar escorrega e baloiços
<i>[no recreio punha] areia</i> (5anos, 3B)	espaço exterior com areia	
<i>[no recreio tinha de ter] espaços para brincar, para fazer corridas (...)</i> <i>baloiços, escorregas</i> (5 anos, 3B)	recreio com melhores condições	

Anexo C3-3

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-família		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Concepções das crianças sobre o envolvimento	<i>Eles perguntam só que às vezes eu não quero dizer (...) não gosto</i> (5 anos, sala 3A)	pais perguntam o que se faz no Jardim de Infância
	<i>Eu digo [aos pais] que faço o alfabeto</i> (5 anos, sala 3A)	criança diz que faz o alfabeto
	[os meus pais] <i>vêm às vezes aqui</i> (5 anos, sala 3A)	
	[os pais] <i>sabem (...) eu conto (...) vem [à sala] o meu pai e a minha mãe</i> (5 anos, 3B)	pais vêm ao Jardim de Infância
	[os meus pais sabem] <i>mais ou menos. Sabem que eu brinco, faço trabalhos, sabem que eu faço educação física. Às vezes a minha mãe vem à escola e eu estou a marcar o comportamento (...) às vezes ela faz-me uma surpresa e vem-me buscar à escola</i> (5 anos, 3B)	
	<i>Eu conto tudo a eles. E no carro quando eu venho para a escola minha mãe diz "R. vê se ganhas bola verdinha" e depois eu ganho</i> (5 anos, sala 3B)	mãe e criança conversam sobre o Jardim de Infância
[os meus pais] <i>sabem [o que faço no Jardim de Infância]</i> (5 anos, sala 3A)	pais sabem o que se faz	

Anexo C3-4

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Pressão interna para a melhoria		
Categoria: Avaliação e monitorização		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Satisfação com o Jardim de Infância	<i>Gosto de estar aqui</i> (5 anos, sala 3A)	gosta do Jardim de Infância
	<i>Gosto porque aqui brinca-se mais</i> (5 anos, 3B)	
Insatisfação com o Jardim de Infância		

Anexo C3-5

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Relações Interpessoais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Relação criança-criança	<p><i>Os meus amigos são o M., o H. e o H. (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Gosto mais de estar com o C. [que é irmão] (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Gosto de estar com a M. (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>[gosto de brincar] com quatro meninos. Um, dois, três, quatro: o E., o L., com o F. e com o D. (5 anos, 3B)</i></p> <p><i>[gosto de brincar] é com a G. (5 anos, sala 3B)</i></p> <p><i>Há meninos que fazem maldades. O D. às vezes na sala diz asneiras e bate em toda a gente (5 anos, 3B)</i></p>	<p>criança identifica o colega preferido</p> <p>criança que faz maldades é apontada pelo colega</p>
Relação adulto-criança	<p><i>Eu gosto de estar com a M. [educadora] (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Eu gosto de estar com a P. [educadora de apoio] (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Eu gosto de estar com a M. [educadora], o J. [técnico de educação especial], com a P. [educadora de apoio] e com a L. [auxiliar] (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Eu só gosto de estar com o meu pai, com a minha mãe e com a mana (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Eu gosto mais é do meu padrinho [o técnico de educação especial] (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Eu gosto da M., do V. e da L. que são meus primos (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Gosto de estar com o meu pai e com a minha mãe (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>[os adultos] trabalham. Tomam conta da gente ...quando a gente se porta mal (5 anos, 3B)</i></p> <p><i>[as auxiliares] põem o leite, ajudam as professoras, ajudam os meninos. Fazem muitas coisas (5 anos, sala 3A)</i></p>	<p>criança gosta de estar com os adultos da sala</p> <p>criança gosta de estar com a família</p> <p>adultos trabalham e cuidam das crianças</p>
Igualdade de oportunidades	<p><i>Eu acho que a M. precisa de ajuda [criança com NEE] (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>O D. novo [criança com NEE] precisa de mais ajuda, ele está grande mas precisa (5 anos, sala B)</i></p> <p><i>O F. não está a conseguir. Não está a conseguir trabalhar. Fazem barulho... (5 anos, sala B)</i></p> <p><i>Eu gosto muito de andar com a M. [criança com NEE] (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Eu ajudo-a [criança com NEE] (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Eu também ajudo [criança com NEE] (5 anos, sala 3A)</i></p> <p><i>Eu nunca ajudei [criança com NEE] (5 anos, sala 3A)</i></p>	<p>criança identifica caso de colega com NEE</p> <p>criança identifica colega com mais dificuldades</p> <p>criança apoia colega com NEE</p> <p>criança nunca apoia colega com NEE</p>

Anexo C3-6

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Actividades da iniciativa do educador	<i>A M. é que manda (5 anos, sala 3A)</i>	educadora manda
Actividades da iniciativa do educador e das crianças	<i>É. Umás vezes escolhemos o que queremos fazer outras vezes a M. é que diz (5 anos, sala 3A)</i> <i>Umás vezes escolhemos o que queremos fazer outras vezes a M. é que diz (5 anos, 3B)</i>	umas vezes educadora decide outras são as crianças a escolher
Actividades da iniciativa da criança	<i>A gente esolhe e se já tiver as quatro pessoas ou as três a gente fica a brincar noutro sítio (5 anos, 3B)</i>	a escolha da área está condicionada a um número máximo de crianças

Anexo C3-7

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de aprendizagem	<p><i>Aprendo todos os dias</i> (5 anos, sala 3A)</p> <p>[Aprendo] <i>todos os dias</i> (5 anos, sala 3B)</p> <p><i>Aprendo com as educadoras e com os outros meninos</i> (5 anos, sala 3B)</p> <p><i>Aprendo coisas novas na manta. Quando a professora diz</i> (5 anos, sala 3A)</p> <p><i>Aprendo mais na manta</i> [do que sozinho] (5 anos, sala 3A)</p> <p><i>Eu fico calada na manta a ver coisas</i> (5 anos, sala 3A)</p> <p>[Sei que estou a aprender coisas novas] <i>porque a minha educadora sempre diz (...) também aprendo com os outros meninos</i> (5 anos, sala 3)</p> <p><i>Gosto de trabalhar (...)</i> [trabalhar é fazer] <i>fichas</i> (5 anos, sala 3A)</p> <p><i>Eu também</i> [acho que fazer fichas é um trabalho que ajuda a aprender] (5anos, sala 3A)</p>	<p>aprendizagem contínua</p> <p>aprende-se com os adultos e com os colegas</p> <p>criança aprende a fazer fichas</p>
Sensibilidade		
Estimulação	<p><i>Nós temos as regras (...)</i> estão numa história ali (5 anos, sala 3A)</p> <p><i>Aprendo músicas e números (...)</i> com a [educadora], a [educadora de apoio], a E. [estagiária] e a C. [estagiária] (5 A P. [educadora] dá-me prendas (...)) <i>porta chaves do Sporting</i> (5 anos, sala 3B)</p> <p><i>Minha mãe diz "R. vê se ganhas bola verdinha" e depois eu ganho</i> (5 anos, sala 3B)</p>	<p>regras da sala introduzidas através de uma história</p> <p>crianças aprendem músicas com os adultos</p> <p>a educadora dá prendas</p> <p>crianças portam-se bem para ganhar bola verde</p>
Autonomia		

Anexo C3-8

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Oportunidades de aprendizagem		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Experiências de aprendizagem mais valorizadas	<i>Brincar e ir para a casinha e escrever, pintar e aprender coisas (5 anos, sala 3A)</i>	brincar, escrever, pintar, aprender
	<i>Eu gosto de ouvir as coisas (5 anos, sala 3A)</i>	ouvir
	<i>Eu gosto de brincar no pátio, gosto de brincar (...) no pátio o que eu gosto mais de fazer é corridas, brincar e jogar futebol (5 anos, sala 3B)</i>	brincar no exterior
	<i>Gosto de fazer trabalhos (...) são trabalhos de um livro que a minha professora, a P. me deu (...) escrevo (5 anos, sala 3B)</i>	fazer trabalhos de um livro
	<i>Gosto de pintar desenhos, de fazer trabalhos no meu livro, de brincar (...) às bonecas, de ir para a casinha das bonecas (5 anos, 3B)</i>	fazer trabalhos
	<i>Gosto de fazer trabalhos (...) os trabalhos que a minha professora me dá (5 anos, 3B)</i>	brincar aos touros
	<i>Gosto de fazer corridas, eu gosto de brincar aos touros (5 anos, 3B)</i>	jogos com tábuas de madeira
	<i>Na sala gosto de fazer jogos com madeiras, tábuas... (5 anos, 3B)</i>	fazer trabalhos
	<i>Gosto de fazer os trabalhos que a P. [educadora] dá. Gosto de fazer tudo (5 anos, 3B)</i>	fazer trabalhos e pinturas
Experiências de aprendizagem menos valorizadas	<i>Eu não gosto de brincar nos fantoches (5 anos, sala 3A)</i>	fantoches
	<i>Eu não gosto de trabalhar, só gosto mais ou menos. (...) [mas], trabalho. Trabalho para aprender (5 anos, sala 3A).</i>	trabalhar
	<i>Gosto de tudo, mas menos de fazer jogos (5 anos, sala 3A)</i>	jogos
	<i>Não gosto de arrumar (5 anos, sala 3A)</i>	arrumar

Anexo C4-1

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Visão		
Categoria: Projecto educativo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Finalidades e objectivos	<i>Estou a aprender</i> (5 anos, sala da 4B) <i>Aprendem a fazer coisas</i> (4 anos, sala 4A) <i>Brinca-se, estamos sentados nas almofadas (...) a ver livros, a cantar</i> (5 anos, sala 4A)	aprendizagem

Anexo C4-2

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Espaço Institucional		
Categoria: Espaço exteriores e interiores e equipamentos		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Propostas para o espaço e material		

Anexo C4-3

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-família		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Concepções das crianças sobre o envolvimento	<p>[os meus pais] <i>sabem</i> [o que faço aqui] (...) <i>perguntam e eu digo</i> (5 anos, sala da 4B)</p> <p><i>às vezes</i> [a mãe] <i>pergunta quando me esqueço outras vezes eu é que digo</i> [o que faço aqui] (5 anos, sala da 4B)</p> <p>[os meus pais] <i>sabem</i> [o que faço aqui] (4 anos, sala da 4B)</p> <p>[as mães] <i>sabem</i> [o que faço aqui] <i>porque elas entram</i> (5 anos, sala 4A)</p>	pais perguntam à criança o que fez no Jardim de Infância

Anexo C4-4

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Pressão Interna para a Melhoria		
Categoria: Avaliação e monitorização		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Satisfação com o Jardim de Infância	<i>Gosto</i> [de vir para a Pré] (4 anos, sala 4B)	criança gosta do Jardim de Infância
	<i>Gosto</i> [de vir para a Pré] <i>aprendo coisas difíceis</i> (5 anos, sala 4B)	criança gosta do Jardim de Infância e de aprender
	<i>Gostam</i> [de estar aqui porque], <i>aprendemos a fazer coisas</i> (4 anos, sala 4A)	
Insatisfação com o Jardim de Infância		

Anexo C4-5

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relações Interpessoais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Relação criança-criança	<p><i>A A. e a J. [são as minhas amigas] (5 anos, sala 4B)</i></p> <p><i>[o meu amigo] é o F. (...) porque eu gosto dele (5 anos, sala 4A)</i></p> <p><i>[gosto] da J. (5 anos, sala 4A)</i></p> <p><i>Não gosto do F., ele bate (5 anos, sala 4B)</i></p> <p><i>Os meninos que batem são: o F., o S., o F. e o G. (5 anos, sala 4B)</i></p>	<p>criança identifica o colega preferido</p> <p>criança não gosta do(s) colega(s) que bate(m)</p>
Relação adulto-criança	<p><i>[as pessoas grandes nesta escola] trabalham (5 anos, sala 4B)</i></p> <p><i>[as pessoas grandes nesta escola] trabalham e ensinam-nos coisas para a gente aprender (5 anos, sala 4B)</i></p> <p><i>[as pessoas grandes nesta escola ensinam-nos] coisas que a gente não sabe, se a gente pergunta uma coisa que não sabe a pessoa diz. (5 anos, sala 4B)</i></p> <p><i>[gostamos de estar] é com a professora (5 anos, sala 4B)</i></p>	<p>adultos trabalham</p> <p>adultos trabalham e ensinam</p> <p>adultos dão resposta às dificuldades das crianças</p> <p>gostam da educadora da sua sala</p>
Igualdade de oportunidades		

Anexo C4-6

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Actividades da iniciativa do educador	Mas quem manda mesmo é a professora (5 anos, sala 4B)	educadora decide actividades
Actividades da iniciativa do educador e das crianças	<i>A gente no PIT pode marcar aquilo que a gente quer</i> (5 anos, sala da 4B) <i>Às vezes a gente escolhe</i> (5 anos, sala 4B)	no PIT (Plano Individual de Trabalho) a criança escolhe criança escolhe, mas educadora decide
Actividades da iniciativa da criança	<i>Eu é que escolho</i> [o que quero fazer] (5 anos, sala 4B) [para escolher o que vamos fazer] <i>a gente conversa</i> (5 anos, sala 4A)	criança escolhe o que quer fazer antes de escolher conversa-se

Anexo C4-7

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de aprendizagem	<p><i>A gente faz depois, a gente se quiser fazer outra vez (5 anos, sala 4B)</i></p> <p><i>[a educadora] faz com a gente, ela diz o que a gente precisa. Se for coisas giras e interessantes ela diz e até alguns que já sabem podem fazer em casa (5 anos, sala 4B)</i></p> <p><i>aprendo às vezes sozinha (5 anos, sala da 4B)</i></p> <p><i>[aprendemos coisas novas] com a professora (...) a professora ensina (5 anos, sala da 4B)</i></p> <p><i>Às vezes a professora D. diz, às vezes a gente vê nos livros; às vezes a gente vê na televisão coisas que pode fazer (5 anos, sala 4B)</i></p> <p><i>[no] projecto (...) fiz peixinhos (...) gueiras (5 anos, sala 4A)</i></p> <p><i>Eu já aprendi coisas sobre golfinhos (5 anos, sala 4A)</i></p> <p><i>[no computador] eu já aprendi a mudar de cores (4 anos, sala 4A)</i></p>	<p>a criança aprende fazendo e repetindo</p> <p>a educadora ensina e as crianças repetem em casa</p> <p>a criança sozinha aprende</p> <p>a educadora ensina</p> <p>a criança aprende com a educadora, com os livros e com a televisão</p> <p>a criança aprende com os projectos</p> <p>a criança aprende com o computador</p>
Sensibilidade		
Estimulação		
Autonomia	<p><i>É a gente [que escolhe os projectos] (...) a gente diz o projecto que quer fazer, diz o projecto de tartarugas ou assim ou assado e escolhe o que quer saber (5 anos, sala 4B)</i></p> <p><i>A gente apresenta o projecto (...) já apresentei o projecto das escolas (...) e fomos às salas dos outros meninos (5 anos, sala 4B)</i></p> <p><i>Preenchemos o PIT e escolhemos para onde é que a gente vai (5 anos, sala 4A)</i></p>	<p>crianças escolhem o que querem saber</p> <p>apresentação de projectos</p> <p>o PIT (Projecto Individual de Trabalho)</p>

Anexo C4-8

Instituição 4			
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala			
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular			
Categoria: Oportunidades de aprendizagem			
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores	
Experiências de aprendizagem mais valorizadas	[Gosto mais] <i>do computador</i> (5 anos, sala 4B)	computador	
	[Gosto mais] <i>é de trabalhar no computador</i> (5 anos, sala 4B)		
	<i>Gosto do computador (...)</i> [fazemos]: <i>jogos, letras, nomes, desenhos</i> (5 anos, sala 4B)		
	<i>Eu gosto de trabalhar no computador</i> (5 anos, sala 4A)	desenhar, pintar, ver livros e brincar	
	[Gosto] <i>de fazer desenhos, de pintura, ver livros, brincar</i> (5 anos, sala 4A)		
	[Gosto de brincar] <i>na garagem, com os carros e os tractores</i> (5 anos, sala 4A)		área da garagem
	[Gosto de brincar] <i>na casinha</i> (5 anos, sala 4A)		área da casa
[Gosto mais] <i>da casinha</i> (4 anos, sala 4B)			
Experiências de aprendizagem menos valorizadas	[Gosto] <i>menos é de pintura</i> (5 anos, sala 4B)	pintura	
	<i>Algumas coisas são aborrecidas: o cantinho do médico...</i> (5 anos, sala 4B)	cantinho do médico	
	<i>Não gosto muito de matemática e da área dos médicos (...)</i> <i>eu já há muito tempo que não vou para o cantinho do médico</i> (5 anos, sala 4B)	área da matemática e cantinho do médico	

Anexo E1-1

Instituição 1		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Visão		
Categoria: Projecto educativo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Finalidades e objectivos	<i>desenvolvimento integral da criança (1C - 2004/05)</i> <i>o desenvolvimento harmonioso das crianças em todas as áreas (1B - 2005/06)</i> <i>os objectivos deste Jardim baseiam-se nos objectivos da educação pré-escolar. Funcionam, entre aspas, como um currículo (1A - 2004/05)</i> <i>terem uma boa base para depois poderem avançar nas fases seguintes (1B - 2005/06)</i>	desenvolvimento integral
Elaboração	<i>o projecto foi feito por todas as educadoras da instituição em conjunto (1A - 2004/05)</i>	projecto elaborado pelas educadoras
Duração	<i>existe (...) um projecto da instituição para as três salas, por um ano (1A - 2004/05)</i>	projecto da instituição com a duração de um ano.
Âmbito	<i>consoante o tema (...) tento desenvolver os objectivos que estão [no projecto da instituição]... com aquele grupo (1C - 2004/05)</i> <i>eu estou a pensar para o ano o projecto educativo poderá ser sobre regras, sobre regras ou então sobre, pronto, como é que eu hei-de dizer valores e posso propor um valor para trabalhar com os pais todos os meses, escola e casa (1A - 2005/06)</i> <i>não existe projecto de sala (1C - 2004/05)</i> <i>existe um projecto da instituição, todas as instituições têm que ter um projecto (1A - 2004/05)</i> <i>na minha sala não trabalho o projecto [da instituição] à risca (1C - 2004/05)</i>	projecto da instituição com temas próximo projecto poderá ser sobre valores não existe projecto de sala a obrigação de ter projecto o projecto não é cumprido com rigor
Divulgação		

Anexo E1-2

Instituição 1		
Dimensão: Organização e gestão da instituição		
Tema: Espaço Institucional		
Categoria: Espaços exteriores, interiores e equipamentos		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Condições apresentadas	quando abriu era tudo novo, já funciona há doze anos (1B - 2005/06)	a degradação com os anos de uso
Condições desejadas	<i>as salas precisam de mais espaço (1A - 2004/05)</i> <i>precisamos de mais uma sala (1A - 2004/05)</i> <i>há condições para de duas salas fazermos uma abrindo o espaço (1A - 2004/05)</i> <i>falta a parte de ATL (1B - 2005/06)</i> <i>precisamos de mais algum material (1A - 2004/05)</i> <i>precisamos também de computadores para as salas (1A - 2004/05)</i> <i>o material e o espaço...queremos sempre mais (1B - 2005/06)</i>	necessidades de espaço necessidade de ATL necessidades de material necessidade de computadores necessidade de mais material e espaço

Anexo E1-3

Instituição 1		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Recursos Humanos		
Categoria: Formação e desenvolvimento profissional		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Carências de formação	[o pessoal não docente] <i>há anos teve formação, mas não tem tido formação contínua (1A - 2004/05)</i> [ajudantes] <i>reclamam formação continua (1A - 2004/05)</i>	necessidade de formação contínua para ajudantes

Anexo E1-4

Instituição 1		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Trabalho em equipa		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Trabalho com as auxiliares	<i>se preciso de ajuda peço-lhe e todas as vezes que me vou embora e tenho alguma coisa a dizer comunico-lhe, nesse aspecto há trabalho em equipa (1C - 2004/05)</i>	educador pede ajuda às ajudantes
	<i>eu comunico tudo o que faço ou pretendo fazer à ajudante (1C - 2004/05)</i>	educador comunica o que faz às ajudantes
Trabalho com a(s) colega(s)	<i>há momentos durante o ano que se trabalha em equipa, trabalha-se muito pelo Natal, pelo Carnaval, pelo final do ano (1C - 2005/06).</i>	trabalha-se em conjunto em épocas festivas
	<i>acho que havia necessidade de trabalhar [em equipa] no ano inteiro, haver mais consenso e mais conversa entre nós (1C - 2005/06).</i>	devia trabalhar-se em equipa durante todo o ano
	<i>tenta-se fazer, mas neste momento é muito complicado [o trabalho em equipa] porque a instituição decidiu ter uma educadora desde a abertura do colégio até ao encerramento (1A - 2004/05).</i> <i>não há disponibilidade de tempo. No entanto, se é necessário, juntamos (1A - 2004/05).</i> <i>quando as outras colegas acabarem os complementos de formação vamos voltar à normalidade (1A - 2004/05).</i>	falta de tempo para as educadoras estarem em conjunto
Trabalho com outros parceiros educativos	<i>estou sempre em contacto com ela [psicóloga] (1B - 2005/06)</i>	contactos entre educadora e psicóloga

Anexo E1-5

Instituição 1		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-família		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Concepções dos educadores sobre o envolvimento das famílias	<p><i>têm a sua vida não podem estar aqui a participar nas actividades</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>os pais muitas vezes não têm tempo, as crianças passam a maior parte do tempo connosco, em casa é só chegar, comer, lavar e ver um bocadinho de banda desenhada e cama</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>[a participação] depende da disponibilidade dos pais</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>participar em actividades do Jardim de Infância é que se calhar já não é tanto comum</i> (1C - 2004/05)</p>	<p>a vida dos pais dificulta a participação</p> <p>não é muito comum a participação em actividades</p>
Estratégias de envolvimento das famílias	<p><i>dou a abertura suficiente para se falar em alguma coisa que se precise</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>desde o início coloco os pais muito à vontade</i> (1A-2004/05)</p> <p><i>não pode haver uma distância educadora -pai</i> (1A-2004/05)</p> <p><i>cativá-los para depois os poder trazer</i> (1A-2004/05)</p> <p><i>tenta-se dar o nosso melhor para que os pais não fiquem a pensar que as crianças não estão interessadas ou motivadas</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>além de ter um horário estipulado para receber os pais, dialogo muito com eles, digo-lhes que podem telefonar ou aparecer, estou sempre disponível</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>na reunião de pais entregamos o projecto da instituição</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>entregamos sempre o projecto da instituição</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>o Jardim dá resposta às necessidades dos pais (...) excelente alimentação (...) higiene (...) pessoal (...) horário</i> (1A - 2004/05)</p>	<p>educador dá abertura ao diálogo com os pais</p> <p>educador coloca os pais à vontade</p> <p>educador procura cativar os pais</p> <p>os educadores procuram motivar crianças e pais</p> <p>existência de horário de atendimento aos pais e abertura ao diálogo</p> <p>reunião de pais</p> <p>entrega do projecto da instituição aos pais</p> <p>o Jardim de Infância responde às necessidades dos pais: alimentação, higiene e horário</p>
	<p><i>sempre que algum miúdo diz: o meu pai sabe disto ou tem qualquer coisa sobre o projecto [vem ao colégio]</i>(1B-2005/06)</p> <p><i>os pais estão envolvidos porque é-lhes pedido (...) que tragam informação de livros ou da internet</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>participam indirectamente quando se pede para participarem com algum objecto de casa que é necessário para algum trabalho</i> (1C - pedi a alguns pais para me ajudarem no desfile com as crianças, eles mostraram-se logo disponíveis (1C-2004/05)</p> <p><i>irmos à Disney com os miúdos e os pais (...) foi uma experiência muito enriquecedora (envolveu todos os pais) desde trabalhos, festas, jantares, bailes, fizemos festas em que a decoração era feita pelos pais, as reuniões acabaram por ser feitas em casa dos pais</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>os aniversários das crianças dessa sala eram comemorados em casa dos miúdos</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>sempre que é pedido os pais aderem logo</i> (1C - 2004/05)</p>	<p>pais participam em projectos vindo à sala</p> <p>pais colaboram em projectos enviando informação</p> <p>educador pede material para trabalhos</p> <p>pais colaboram em desfiles das crianças</p> <p>as festas envolvem os pais</p> <p>os pais colaboram quando lhes é pedido</p>

Anexo E1-6

Instituição 1		
Dimensão: Organização e gestão da instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição - 1º ciclo do Ensino Básico		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias realizadas	<p><i>não há uma relação muito grande (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>fazemos uma visita à escola (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>combina-se com a coordenadora da escola irmos fazer uma visita à escola toda, têm a oportunidade de conhecer as salas do 1º ano e se possível as professoras que para o ano vão receber turmas do 1º ano (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>há uma preocupação de preparar as crianças (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>estão todos com muita vontade de ir para a escola e estão minimamente sensibilizados para o trabalho que se faz na escola (1B-2005/06)</i></p> <p><i>eles acham que já sabem tudo: já sabem escrever e já sabem fazer contas (1B - 2005/06)</i></p>	<p>auência de uma relação forte</p> <p>visitas à escola do 1º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>preparar no Jardim de Infância a transição</p>
Estratégias desejadas	<p><i>sempre que passamos por ali tenta-se entusiasamá-los (1B - 2005/06)</i></p>	<p>entusiasmar o grupo para a transição</p>
Dificuldades de implementação de estratégias	<p><i>este relacionamento (...) é complicado, na medida em que somos um colégio particular (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>quando trabalhamos numa escola com o 1º ciclo integrado é muito mais fácil (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>quando terminam o ensino pré-escolar vão para escolas diferentes e dispersam-se (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>é complicado porque cada ano as professoras mudam (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>há mais do que uma turma do 1º ano (1B - 2005/06)</i></p>	<p>dispersão dos estabelecimentos</p> <p>mobilidade dos professores</p> <p>várias turmas do 1º ano do EB</p>

Anexo E1-7

Instituição 1		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interacções		
Categoria: Relação instituição-comunidade		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias	<i>visitas que fazemos em épocas lembradas ao lar de idosos</i> (1C - 2004/05)	visitas ao lar de idosos em épocas especiais
	<i>o envolvimento com a comunidade resume-se (...) ao desfile de Carnaval, à participação nas festas da cidade</i> (1C - 2004/05)	participação em eventos da Câmara Municipal
	<i>participação nas festas da cidade [e desfile de Carnaval]</i> (1C - 2004/05)	participação em festas e desfiles

Anexo E1-8

Instituição 1		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Pressão Interna para a Melhoria		
Categoria: Avaliação e monitorização		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de dinâmicas de avaliação e monitorização	<p><i>como coordenadora fazia a avaliação das colegas e este ano pedi à direcção se podiam elas [ajudantes] próprias fazer a sua auto-avaliação (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>o pessoal docente deveria ser sempre avaliado (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>fizeram a sua auto-avaliação e eu agora vou confrontar com a minha avaliação (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>[a avaliação] é feita por escrito e depois é dada a conhecer à mesa administrativa, aos próprios funcionários (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>se estes [funcionários] não concordarem podem contestar e fica arquivada a avaliação (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>não encaro a avaliação como um negócio, a avaliação existe para ver o que está bem e o que está mal (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>o que é para melhorar tem de ser feito (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>tomada de consciência e uma tentativa de mudar a sua atitude e a sua prática (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>vejo a avaliação como um incentivo à evolução do educador e como uma forma de este reflectir sobre a sua prática (1A - 2004/05)</i></p>	<p>coordenadora e direcção experimentam introduzir a auto-avaliação de pessoal</p> <p>o pessoal docente deveria ser avaliado</p> <p>auto-avaliação confrontada com avaliação da coordenadora</p> <p>avaliação dos funcionários é apresentada aos próprios e à mesa administrativa</p> <p>avaliação pode ser contestada</p> <p>avaliação dos pontos fortes e fracos</p> <p>implementar melhorias</p> <p>mudar atitudes e práticas</p> <p>incentivo à reflexão e evolução</p>
Ausência de dinâmicas de avaliação e monitorização	<p><i>há muito que fazer e não nos sentamos a pensar no nosso trabalho (1A - 2004/05)</i></p>	<p>não há práticas de reflexão do trabalho</p>

Anexo E1-9

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Espaço e materiais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Organização da sala	<i>a sala está organizada por áreas (1A - 2004/05)</i> <i>é importante tudo desde a organização da sala: eles terem a área da matemática, a área das experiências, terem a área da linguagem, a que eles chamam o escritório (1B - 2005/06)</i>	sala organizada por áreas
Gestão do espaço e recursos	<i>sabem que em cada uma destas áreas tem material específico (1B - 2005/06)</i> <i>tenho o quadro de tarefas e os quadros de comportamentos (1B - 2005/06)</i>	as áreas estão equipadas com material específico os quadros de tarefas e de comportamentos

Anexo E1-10

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Tempo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de rotinas	<i>dou muita importância às conversas de manhã, no início da manhã (1C - 2004/05)</i>	a conversa matinal
	<i>se eu saio às seis, às vezes, de manhã estão mais livres e à tarde trabalha-se no projecto (1B - 2005/06)</i>	de manhã as crianças estão mais livres e à tarde trabalha-se no projecto
	<i>temos educação física e natação, só restam três dias (1C - 2004/05)</i>	um dia por semana para educação física e outro para natação
	<i>a educação física tem um dia certo (1B - 2005/06)</i>	
	<i>os meninos não têm o lanche a meio da manhã (1A - 2004/05)</i>	não há lanche durante a manhã
	<i>não fazem recreio (...) no inverno (1A - 2004/05)</i>	não há recreio no Inverno

Anexo E1-11

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Grupo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Dinâmicas de organização do grupo	<p><i>trabalhar (...) em grande e em pequeno grupo (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>infelizmente tenho tido todos os anos experiências dessas [NEE]: hiperactividades, autismo (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>eu faço o que posso [criança com NEE] (...) mas com vinte e uma crianças na sala torna-se difícil (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>dedico algum tempo das horas não lectivas [à criança com NEE] (1A - 2004/05)</i></p>	<p>trabalho em grande grupo e em pequeno grupo</p> <p>a integração de crianças com NEE no grupo</p> <p>o tamanho do grupo dificulta o apoio a crianças com NEE</p> <p>o apoio individualizado à criança com NEE nas horas não lectivas</p>

Anexo E1-12

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Relações interpessoais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Relação criança-criança	<p><i>a relação criança-criança é extremamente chegada</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>acho que há um bom relacionamento, (...) das crianças entre si</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>o relacionamento entre crianças (...) é bom</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>as crianças que chegam de novo são muito bem recebidas</i> (1C - 2004/05)</p>	<p>proximidade da relação entre crianças</p> <p>bom relacionamento entre crianças</p> <p>receptividade às crianças vindas pela primeira vez</p>
Relação adulto-criança	<p><i>há pessoas mais afectuosas e maternais, há outras menos afectuosas, mas também muito carinhosas e responsáveis</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>nunca houve problemas de rejeição de crianças por adultos</i> (1A - 2004/05)</p>	<p>adultos afectuosos, carinhosos e responsáveis</p> <p>não há por parte dos adultos problemas de rejeição de crianças</p>
Relação adulto-adulto	<p><i>as relações entre os adultos são agradáveis, existe um bom clima, é lógico que se calhar temos menos confiança, talvez por passarmos menos tempo com os auxiliares da creche</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>as relações interpessoais são normais, boas</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>o relacionamento entre (...) pessoal é bom</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>acho que há um bom relacionamento (...) com os pais (...)</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>há certas pessoas aqui com quem eu falo muito à vontade (...) há outras com quem a gente tem que estar a pensar o que é que vai dizer</i> (1A - 2005/06)</p> <p><i>às vezes, as educadoras não entendem muito bem as atitudes de certas auxiliares e estas quando ouvem qualquer coisa que não gostam há logo um blá, blá, blá por trás</i> (1C - 2005/06)</p> <p><i>as pessoas [educadoras e auxiliares e estas entre si] comparam-se muito, mas depois quando chega a hora de observar e de dizer não podes ser assim (...) não aceitam</i> (1A - 2005/06)</p> <p><i>não temos tido grandes problemas com a gestão do pessoal discente e se há qualquer problema converso à parte com essa pessoa</i> (1A - 2004/05)</p>	<p>boa relação adulto-adulto(s)</p> <p>bom relacionamento interpessoal</p> <p>bom relacionamento com os pais</p> <p>a comunicação é ajustada às pessoas</p> <p>as educadoras e as auxiliares nem sempre esclarecem directamente os problemas</p> <p>as pessoas comparam-se e têm dificuldade em aceitar críticas</p> <p>o diálogo directo ajuda a resolver problemas de gestão de pessoal</p>

Anexo E1-12 (continuação)

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Relações interpessoais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Igualdade de oportunidades	<i>[igualdade de oportunidades] eu acho que isso nunca se pôs em questão (1A - 2004/05)</i>	a igualdade de oportunidades não é colocada em questão
	<i>[na sala temos crianças] chinesas e tanto elas se integraram muito bem como os outros as receberem muito bem (1A - 2004/05)</i>	boa integração de crianças estrangeiras
	<i>temos aqui crianças chinesas, tiveram uma integração excelente (1A - 2004/05)</i>	
	<i>a criança com NEE é muito bem aceite pelos colegas (1A - 2004/05)</i>	aceitação da criança com NEE
	<i>para mim os miúdos são todos iguais (1A - 2004/05)</i>	
	<i>neste jardim de infância nunca se notou que alguma criança fosse discriminada pela sua maneira de vestir (1A - 2004/05)</i>	não há discriminação de crianças
	<i>estes pais são suficientemente instruídos para perceberem que o aspecto exterior não tem grande relevância (1A - 2004/05)</i>	
	<i>o uso de bibe, para uns [pais] tem a vantagem de proteger a roupa, para outros assim, os meninos seriam todos iguais (1A - 2004/05)</i>	o bibe para alguns pais é uma maneira das crianças serem iguais

Anexo E1-13

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Modelo Pedagógico		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de um modelo de referência	<p><i>trabalho essencialmente com a pedagogia de projecto (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>trabalhar por projecto não é ter um projecto para o ano inteiro (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>tentar que eles aprendam como é que se faz o trabalho de projecto: pesquisa, trabalho em equipa, formular questões, dar resposta às questões (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>cada educadora na sua sala, tendo em conta os meninos que tem, as idades e o seu desenvolvimento, trabalha por projecto (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>não [é] Escola Moderna pura. (...) tento aplicar ao máximo, falho na implementação do diário de turma, porque às vezes não o faço todos os dias (1B - 2005/06)</i></p>	<p>trabalho por projecto</p> <p>aproximação ao MEM</p>
Dificuldades na implementação de um modelo	<p><i>a dificuldade é em arranjar temas de projectos (1C - 2004/05)</i></p> <p><i>o trabalho de projecto é muito giro (...) eu é que se calhar ...é que não me sinto entusiasmada para este tipo de trabalho, se calhar é uma lacuna, mas... (1C - 2004/05)</i></p> <p><i>um grupo de três anos não tem ideia do que é um trabalho de projecto (1A - 2004/05)</i></p>	<p>dificuldade na selecção de temas</p> <p>falta de entusiasmo para trabalhar por projecto</p> <p>as crianças de três anos não sabem o que é trabalhar por projecto</p>
Papel do Educador	<p><i>sendo eles a proporem os temas do projecto vou ajudando-os a concretizarem os projectos (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>tive um projecto sobre o arroz, explorou-se a cultura dos cereais e eu estava a tentar puxar para a cultura chinesa, como tem a S. [aluna chinesa], mas o projecto ficou em águas de arroz (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>o projecto é orientado por mim (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>já desenvolvi um projecto de linguagem antes do Natal e estou agora no projecto de matemática com os miúdos (1C - 2004/05)</i></p> <p><i>O adulto aí [sala dos três anos] tem de saber encaminhar a criança (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>O adulto tem de encaminhar (1A - 2004/05)</i></p>	<p>o educador ajuda na concretização dos projectos</p> <p>o educador procurou encaminhar o projecto para a exploração de outros temas</p> <p>o educador orienta o projecto</p> <p>projectos de linguagem e de matemática</p> <p>o adulto encaminha</p>

Anexo E1-14

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Planificação	<p><i>é uma planificação mental</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>nesses três dias eu planeio aquilo que vou fazer</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>planeio à semana</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>eu costumo ter uma actividade pensada para o dia</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>mas também não é planear rigorosamente porque chego aqui, muitas vezes, e a conversa é outra</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>não se dispõem fazer aquilo que eu tinha pensado</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>quando se fazem projectos as crianças são envolvidas nessa planificação</i> (1A - 2004/05)</p>	<p>planificação mental</p> <p>planeamento para três dias</p> <p>planeamento semanal</p> <p>diariamente existe uma actividade pensada</p> <p>a planificação pode ser alterada de acordo com os interesses do grupo</p> <p>as crianças são envolvidas na planificação dos projectos</p>
Registos	<p><i>faço registos mês a mês</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>tenho em casa um dossier onde faço registos de coisas que aconteceram e que achei importante</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>não tenho uma grelha de observações</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>é uma falha nossa, porque uma grelha de registos não há</i> (1B - 2005/06)</p>	<p>registos mensais</p> <p>registos de situações importantes</p> <p>não há grelha de observações ou registos</p>
Avaliação	<p><i>agora que tenho que fazer as avaliações das crianças</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>na creche fazia uma avaliação no final do ano</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>[na creche] era uma apreciação global da criança por escrito</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>vão apresentar os resultados do que aprenderam e depois eu vou avaliando</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>eu uso muito a avaliação através das sínteses de memória</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>tenho necessidade de me sentar com eles na manta, e propor uma actividade para experimentar</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>uma das minhas preocupações é ver desde que eles entram como é que eles estão, ver se há uma evolução</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>mensalmente eu tenho essa preocupação de observá-los e ver se há uma evolução</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>se as metas que eu tinha estão a ser atingidas ou não</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>faço [avaliação] do grupo, mas às vezes tenho necessidade de ver criança a criança</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>há crianças que são mais espontâneas e que nós conseguimos avaliar mais facilmente, outras são mais inibidas e eu necessito de ver mais pormenorizadamente</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>sim [o planeamento, a avaliação e os registos] são feitos em parte com as crianças</i> (1B - 2005/06)</p>	<p>obrigação de avaliar as crianças</p> <p>na creche realiza-se uma avaliação no final do ano</p> <p>avaliação de aprendizagens</p> <p>avaliação através de sínteses de memória</p> <p>avaliação através da observação de actividades</p> <p>observação da evolução</p> <p>observação mensal da evolução</p> <p>análise da concretização dos objectivos</p> <p>avaliação do grupo e de cada criança</p> <p>crianças mais inibidas exigem observação mais pormenorizada</p> <p>as crianças participam no planeamento, registos e avaliação</p>

Anexo E1-14 (continuação)

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Avaliação	<p>[com as crianças] <i>reflectir se foi bom? se foi mau? (...) há um diálogo sobre valores</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>havia um portefólio (...), mas isso só aconteceu uma vez, depois não dá ... com o trabalho que fazemos com eles, falta o tempo, depois temos festa do Natal...</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>fazemos uma avaliação oral para dar informações aos pais pelo Natal</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>na Páscoa e no final do ano fazemos uma avaliação escrita</i> (1B - 2005/06)</p>	<p>reflexão com as crianças tem por base valores</p> <p>falta tempo para fazer o portefólio</p> <p>avaliação para transmitir informações orais aos pais</p> <p>avaliação escrita na Páscoa e no final do ano</p>

Anexo E1-15

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de ensino	<p><i>valorizar as competências que as crianças têm</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>vêr [a criança] num todo, saber as suas capacidades, saber se está disposta a ...e tentar desenvolver</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>os projectos são importantíssimos, até porque partem deles</i> (1B-2005/06)</p> <p><i>houve uma preocupação muito grande no início, para que ela [criança chinesa] se senti-se bem, que sentisse que nós a compreendíamos (...) porque ela não falava praticamente nada em português</i> (1B - 2005/06)</p>	<p>valorização das competências das crianças</p> <p>os projectos partem das crianças</p> <p>preocupação com a adaptação de crianças que não falam português</p>
Sensibilidade	<p><i>(...) fazemos outra coisa qualquer dentro do interesse deles ou uma ideia que eles trazem de casa</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>partindo das necessidades e interesses das crianças é tudo mais fácil</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>estes projectos são elaborados a partir das necessidades que as crianças sentem</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>eles têm uma grande curiosidade</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>esta criança [NEE] necessita de muito apoio e atenção, de ver imagens, livros</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>contei histórias e preparei o resto do grupo para quando o M. volta-se sem cabelo os outros não...</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>procurávamos que no refeitório [a menina chinesa] ficasse junto com o irmão (...) nos primeiros dias o irmão não ia dormir para ficar com ela</i> (1B - 2005/06)</p>	<p>atender aos interesses ou ideias das crianças</p> <p>projectos elaborados a partir de necessidades das crianças</p> <p>as crianças têm curiosidades</p> <p>criança com NEE necessita de apoio e atenção</p> <p>preparar o grupo para o regresso de uma criança doente</p> <p>aproximar irmãos na fase de adaptação</p>
Estimulação	<p><i>dificuldade (...) em levar as crianças a conseguirem e a terem interesse</i> (1C - 2004/05)</p> <p><i>há crianças que têm interesses muito específicos e quase obsessivos (por exemplo por certos animais), por determinado tipo de brinquedo, por determinada área da sala. Eu procuro dar uma volta, senão as suas oportunidades ficam muito reduzidas</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>histórias para a aquisição de vocabulário, para as pôr a pensar, recordarem o que ouviram, para as pôr a falar, proporciono muitas vezes oportunidades de elas próprias serem os actores, terem de contar uma história, de inventarem outra história</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>fazerem dramatizações, situações em que tenham que assumir papéis activos</i> (1A - 2004/05)</p>	<p>dificuldades em motivar as crianças</p> <p>o educador orienta crianças com interesses obsessivos por brinquedos ou áreas da sala</p> <p>as histórias como recurso pedagógico</p> <p>assumir papéis através das dramatizações</p>

Anexo E1-15 (continuação)

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estimulação (continuação)	<p><i>maneira subtil levá-los para onde acha que esse grupo tem mais necessidade</i> (1A - 2004/05)</p> <p><i>aprende experimentando (...) é a chamada aprendizagem activa</i> (1C-2004/05).</p> <p><i>o chefe tem de saber ver se a sala ficou arrumada, senão quando chegar ao fim do dia tem de ser ele a arrumar, tem de ser o responsável pelo lixo (...), o responsável por marcar as faltas e o responsável por marcar o tempo</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>quem tem bolas verdes [nos quadros de comportamento] no dia seguinte tem tarefas (...) limpar o quadro ao fim do dia, mudar a água ao peixe, regar as plantas</i> (1B - 2005/06)</p>	<p>orientação</p> <p>aprendizagem activa</p> <p>a criança "chefe" é responsável por determinadas tarefas</p> <p>ter bolas verdes no quadro de comportamento implica realizar tarefas de rotina</p>
Autonomia	<p><i>eles têm de escolher durante o dia o que vão fazer</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>cada criança diz como é que se portou e os outros dizem se concordam ou não</i> (1B - 2005/06)</p> <p><i>a nível do comportamento eu faço a Reunião do Conselho</i> (1B - 2005/06)</p>	<p>criança escolhe o que vai fazer</p> <p>comportamentos avaliados em grupo</p> <p>comportamentos abordados na Reunião do Conselho</p>

Anexo E1-16

Instituição 1		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Oportunidades de aprendizagem		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Áreas de conteúdo mais valorizadas	<p><i>há áreas que através delas, se pode chegar a outras, por exemplo o conhecimento do mundo (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>é através do conhecimento do mundo que se chega às outras áreas todas (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>a gente faz a educação para os afectos, para a cidadania (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>privilegio a área de formação pessoal e social e a área das expressões (1C - 2004/05)</i></p> <p><i>[projectos] normalmente na área do conhecimento do mundo (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>tento trabalhar a área lógico-matemática (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>a linguagem trabalha-se sempre eu até acho que é aquilo que se trabalha mais desde que se entra até sair (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>estou a trabalhar também a linguagem escrita, eles é que fazem as suas notas, eles já me pedem para escrever no quadro para copiarem, têm trazido de casa palavras começadas com a letra "A" (1B - 2005/06)</i></p>	<p>parte-se da área do conhecimento do mundo</p> <p>formação pessoal e social</p> <p>formação pessoal e social e expressões</p> <p>projectos na área do conhecimento do mundo</p> <p>o conhecimento lógico-matemático</p> <p>a linguagem</p> <p>iniciação à escrita</p>
Áreas de conteúdo menos valorizadas		
Articulação de áreas de conteúdo	<p><i>a partir desses projectos vão-se trabalhando todas as outras áreas de conteúdo que são necessárias desenvolver com as crianças (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>tento proporcionar aprendizagens em todas as áreas (1A - 2004/05)</i></p> <p><i>procuro integrar (...) no projecto das formigas agrupamo-las, fazemos seriações, ordenamo-las ... (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>eu tento interligar tudo (...) se fosse sempre o projecto acabava por saturar (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>o máximo de experiências e o mais diversificadas possível (1B - 2005/06)</i></p> <p><i>procuro proporcionar às crianças oportunidades de trabalho muito diversificadas (1A - 2005/06)</i></p>	<p>projectos geradores de aprendizagens em diferentes áreas de conteúdo</p> <p>aprendizagens em todas as áreas de conteúdo</p> <p>interligar as áreas com o trabalho por projecto</p> <p>criação de oportunidades educativas diversificadas</p>

Anexo E2-1

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Visão		
Categoria: Projecto educativo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Finalidades e objectivos	<p><i>socialização, aprenderem a estar uns com os outros, regras de convívio, saberem que todos somos diferentes, saberem que temos hábitos e culturas diferentes e que temos que aprender a respeitar o espaço dos outros</i> (2A - 2004/05)</p> <p><i>a democracia</i> (2A - 2004/05)</p> <p><i>a liberdade acaba quando começa a liberdade do outro</i> (2A - 2004/05)</p> <p><i>a finalidade principal é trabalhar a parte emocional da criança (...) se trabalhar-mos com o emocional da criança, regras de estar em grupo, consegue-se trabalhar todo o resto</i> (2B - 2004/05)</p> <p><i>a nível de instituição a principal preocupação é fazer com que a criança esteja num espaço seguro e a aprender alguma coisa enquanto os pais estão a trabalhar</i> (2D - 2005/06)</p> <p><i>somos da Segurança Social e temos propósitos de acção social</i> (2C-2005/06)</p>	<p>socialização</p> <p>guarda da criança</p>
Elaboração	<p><i>o projecto educativo foi feito por nós educadoras, conjuntamente com as duas representantes dos pais</i> (2C - 2005/06)</p> <p>[o projecto educativo] <i>quando estava quase pronto foi apresentado ao conselho pedagógico na presença dos elementos da direcção</i> (2C - 2005/06)</p>	o projecto educativo elaborado por educadores e representantes dos encarregados de educação
Duração	<p><i>há o projecto de sala. Este é feito cada mês</i> (2B - 2004/05)</p> <p><i>fazemos um projecto educativo para três anos</i> (2D - 2005/06)</p> <p><i>os objectivos traçados para cada ano (...) têm a ver com o projecto educativo</i> (2C - 2005/06)</p>	<p>o projecto da sala é mensal</p> <p>projecto educativo para três anos</p> <p>projecto anual de acordo com o projecto educativo</p>
Âmbito	<p><i>há um projecto educativo que é da instituição...</i> (2B - 2004/05)</p> <p><i>os terceirenses são muito de festas, mas os projectos educativos não são só festas</i> (2A - 2004/05)</p> <p><i>temos sempre em conta os objectivos definidos na legislação, as orientações curriculares e os objectivos traçados para cada ano</i> (2C - 2005/06)</p> <p><i>as orientações curriculares ajudam enquanto linhas orientadoras para a elaboração do projecto educativo</i> (2C - 2005/06)</p> <p><i>Eu tento sempre integrar o projecto da instituição e trabalhá-lo dentro da sala consoante os objectivos que eu delimitar para aquele grupo de crianças</i> (2D - 2005/06)</p> <p><i>articulei o projecto da instituição com o da sala, com os meus objectivos</i> (2D - 2005/06)</p>	<p>o projecto educativo é um projecto de instituição</p> <p>o projecto educativo não são festas</p> <p>influência da legislação</p> <p>integração dos objectivos do projecto educativo no projecto de sala</p>

Anexo E2-1 (continuação)

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Visão		
Categoria: Projecto educativo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Âmbito	<i>objectivos que eram meus dentro da sala e eu, ao fim ao cabo, trabalhei-os em consonância com o projecto da instituição (2D - 2005/06)</i> <i>quanto ao projecto de sala, cada educadora gere da sua maneira... (2A - 2004/2005)</i>	integração dos objectivos do projecto educativo no projecto de sala
Divulgação	<i>ao projecto educativo têm acesso as educadoras e a direcção (2A - 2004/05)</i>	projecto educativo consultado por educadores e direcção

Anexo E2-2

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Espaço Institucional		
Categoria: Espaços exteriores, interiores e equipamentos		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Condições apresentadas	<p><i>no exterior, o pátio ainda contínua por arranjar (2C - 2005/06)</i></p> <p><i>dentro da própria sala onde as crianças estão não há espaço para isso... [dormir] (2D - 2005/06)</i></p> <p><i>para a prática de educação física já se arranjou solução para isso, este ano passou a realizar-se no interior, num espaço fechado que pertence ao Centro Comunitário (2C - 2005/06)</i></p> <p><i>este Jardim possui condições físicas adequadas (2C - 2005/06)</i></p>	<p>espaços exteriores apresentam poucas condições</p> <p>as crianças dormem na sala</p> <p>a educação física no interior realiza-se no espaço do Centro Comunitário</p> <p>Jardim com adequadas condições físicas</p>
Condições desejadas	<p><i>(...) a nível dos nossos espaços exteriores deveria haver melhores condições para as crianças (2D - 2005/06)</i></p> <p><i>a nível de salas é pena não existir dormitório (2D - 2005/06)</i></p>	<p>espaços exteriores com melhores condições</p> <p>dormitório</p>

Anexo E2-3

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Recursos Humanos		
Categoria: Formação e desenvolvimento profissional		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Formação organizada	<p><i>estou na formação do MEM (2A - 2004/05)</i></p> <p><i>eu estive numa formação do Movimento da Escola Moderna (2C - 2005/06)</i></p> <p><i>a direcção já tem outras preocupações, que antes não tinha, se não fosse eu ou as minhas colegas a saber...há a formação tal... ou o sindicato a informar... não tinhamos conhecimento (2C - 2005/06)</i></p>	<p>Formação do MEM</p> <p>a direcção já se preocupa com a formação</p>
Desenvolvimento profissional com base na experiência	<p><i>(...) a ajudante já tem muitos anos de serviço com os miúdos do Jardim (...) ela sabe o que faz, já tem prática disto e muita experiência de trabalho... (2B -2004/05)</i></p> <p><i>(...) a ajudante apesar de ser nova já está com mais experiência do que o ano passado (...) agora ela já está mais integrada, já consegue... (2D - 2005/06)</i></p> <p><i>quando [as ajudantes] começaram a trabalhar aqui não tiveram qualquer formação (2C - 2005/06)</i></p> <p><i>chamei a atenção da ajudante, disse-lhe: “não leves a mal aquilo que eu vou dizer, mas como é um trabalho que eles pintaram, que é deles, não devemos recortar para ficar tudo perfeito, assim, não tem sentido! E ela dizia: “Ah! Pois era para endireitar” (2D - 2005/06)</i></p> <p><i>[ajudante] nunca levou a mal e sempre procurou melhorar a sua intervenção (2D - 2005/06)</i></p>	<p>ajudantes com experiência</p> <p>ajudante nova integrada-se progressivamente</p> <p>ajudantes sem formação específica</p> <p>ajudante orientada pela educadora</p> <p>ajudante aceita orientações da educadora</p>
Carências de formação	<p><i>nós acabamos a formação inicial e depois há quase uma estagnação (2C - 2005/06)</i></p> <p><i>chegou uma altura em que eu precisava de uma lufada de ar fresco, nem que fosse para dizer: olha estás num péssimo caminho, estás no bom caminho ou simplesmente para dar umas alternativas, dar uma outra visão, eu já não conseguia...eu julgava: olha eu já estou velha ... só tenho esta idade... como é que já estou assim? (2C - 2005/06)</i></p>	<p>estagnação dos educadores após a formação inicial</p>

Anexo E2-4

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Trabalho em equipa		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Trabalho com a(s) auxiliare(s)	<p><i>tento gerir [as ajudantes] em conjunto (2A - 2004/05)</i></p> <p><i>cada educadora encarrega-se do seu pessoal da sala (2B - 2004/05)</i></p> <p><i>o pessoal integra-se naquilo que é preciso desde que se peça (2D - 2004/05)</i></p> <p><i>quando vou propôr o trabalho ao grande grupo, antes já tenho o cuidado de ter falado com as minhas ajudantes (2A - 2004/05)</i></p> <p><i>se ela [ajudante] estiver a par do que se vai passar e do objectivo que eu pretendo atingir torna-se tudo mais fácil (2A - 2004/05)</i></p> <p><i>elas [ajudantes] são da freguesia e conhecem a população, parva seria eu se não ouvisse (2A - 2004/05)</i></p> <p><i>no Natal foi a ajudante que deu a sugestão de uma das peças (2A - 2004/05)</i></p> <p><i>as ajudantes não têm conhecimento do projecto [de sala], porque também torna-se muito difícil ... (2B - 2004/05)</i></p>	<p>educadora orienta as ajudantes</p> <p>educadora ouve ajudantes</p> <p>as ajudantes não conhecem o projecto de sala</p>
Trabalho com a(s) colega(s)	<p><i>somos três educadoras e trabalhamos muito em equipa ... destinar fantasias, decoração das salas, decoração do hall de entrada... (...) ela (a minha colega) empresta-me o material que tem, eu empresto-lhe o material que tenho, portanto, acho que há uma troca muito boa ... (2D - 2005/06)</i></p> <p><i>posso dar conhecimento à minha colega do meu projecto: olha o projecto é isto, o tema do meu projecto é este e tenho estes objectivos e actividades (2B - 2004/05)</i></p> <p><i>sabemos um pouco do projecto de cada uma (2B - 2004/05)</i></p> <p><i>procura-se que a Creche e o Jardim, apesar de serem de valências diferentes trabalhem sempre em conjunto (2C - 2004/05)</i></p>	<p>educadoras dividem tarefas e emprestam material</p> <p>informação não formal do projecto de sala</p> <p>tentativa de trabalho em equipa entre Creche e Jardim de Infância</p>
Trabalho com outros parceiros educativos		

Anexo E2-5

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-família		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Concepções dos educadores sobre o envolvimento das famílias	<p><i> muitas das vezes isto é um depósito, largam-nos aqui (2A - 2004/05)</i></p> <p><i> há pais que ainda não têm bem a noção do que é o pré-escolar, há outros que têm aquela ideia que as crianças têm de sair daqui a escrever, a contar, a saber as letras todas ... (2B - 2004/05)</i></p> <p><i> a maior parte dos pais não andaram nos Jardins escolas, não sabem o que é (2A - 2004/05)</i></p> <p><i> os pais também estão a fazer um percurso de aprendizagem do que é esta realidade (2A - 2004/05)</i></p> <p><i> uma IPSS é um colégio com um estatuto elevado, na cabeça das mães (2A - 2004/05)</i></p> <p><i> a nível comportamental (...) teriam de ser encaminhadas para os psicólogos, mas as famílias recusam-se determinadamente a aceitar (2A - 2004/05)</i></p>	<p>pais valorizam guarda</p> <p>pais valorizam escolarização</p> <p>necessidade de explicitar os objectivos dos projectos</p> <p>IPSS com estatuto de ensino particular elevado</p> <p>recusa de aceitação dos problemas comportamentais dos filhos</p>
Estratégias de envolvimento das famílias	<p><i> os pais têm acesso ao regulamento interno (2A - 2004/05)</i></p> <p><i> se um pai quiser mostramos o projecto educativo, mas normalmente não se interessam muito (2A - 2004/05)</i></p> <p><i> [ideia de que] a componente educativa pertence ao colégio e não às famílias (2A - 2004/05)</i></p> <p><i> não é só trabalhar a criança, mas paralelamente têm que se trabalhar as famílias (2A - 2004/05)</i></p> <p><i> eu tentei dividir [os temas do projecto] para os pais perceberem os objectivos que iam ser trabalhados em cada período (2D - 2005/05)</i></p> <p><i> reuniões de avaliação (2A - 2004/05)</i></p> <p><i> proporcionar também nas reuniões um momento de troca entre elas (2A - 2004/05)</i></p> <p><i> quando tenho a reunião com os pais, apresento o projecto e os objectivos para eles perceberem que isto aqui não é só deixar os filhos (2B - 2004/05)</i></p> <p><i> já presenciei casos em que são as crianças a chamar as mães para dentro da sala para elas verem o que se fez... (2D - 2005/06)</i></p> <p><i> as coisas que a gente faz são sempre no sentido de se fazer coisas diferentes (...) que cativem a tenção de todas as crianças e dos pais, para que estes as mantenham cá (2D - 2005/06)</i></p> <p><i> A ida ao oceanário tem provocado uma grande integração dos pais... (2D - 2005/06)</i></p> <p><i> podem também participar nalgum passeio que agente dá, alguns disponibilizam-se para isso (2D - 2005/06)</i></p>	<p>os pais têm acesso ao regulamento interno</p> <p>algum desconhecimento dos objectivos da educação pré escolar</p> <p>necessidade de explicitar os objectivos dos projectos</p> <p>as reuniões como estratégias de aproximação das famílias</p> <p>o envolvimento dos pais por intermédio das crianças</p> <p>actividades que cativem as crianças e os pais</p> <p>envolvimento dos pais em actividades exteriores ou festas</p>

Anexo E2-5 (continuação)

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-família		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de envolvimento das famílias	<i>o desfile das crianças para a festa da freguesia (...) envolveu (...) os pais (2C - 2005/06)</i>	envolvimento dos pais em actividades exteriores ou festas
	<i>contar um história, é uma actividade onde se pode integrar o pai na sala e há pais que se disponibilizam para isso, enquanto que há outros que eu sei que se pedisse eles não vinham de certeza (2D - 2005/06)</i>	envolvimento dos pais em actividades (histórias)
	<i>tudo o que é actividade que os pais, às vezes, pedem ou falam: "Olha, vocês deviam fazer isto..." nós tentamos ao máximo corresponder (2C - 2005/06)</i>	os pais podem ajudar a regular a qualidade do ensino
	<i>falei com a mãe e a mãe falou com o pediatra (2A - 2004/05)</i>	o encaminhamento de crianças com NEE

Anexo E2-6

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição - 1º ciclo do Ensino Básico		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias realizadas	<i>fez-se uma semana do Senhor Espírito Santo em colaboração com a Escola (2A - 2004/2005)</i>	as festas
Estratégias desejadas	<i>ir à escola do 1º ciclo era uma coisa (...) importante a fazer-se (2D - 2005/06)</i>	preparar a transição
Dificuldades de implementação de estratégias	<i>não tenho crianças que transitam para o ano para o 1º Ciclo, se tivesse fazia (2A - 2004/05)</i> <i>nos primeiros três anos (...) os professores da escola quando faziam alguma actividade também nos envolviam, havia uma maior abertura. O ano passado houve essa quebra com as obras da Escola Básica, estiveram dispersos por diversos edifícios, em diferentes locais. Este facto quebrou um bocado o relacionamento entre as duas instituições (2C - 2005/06)</i>	preparação apenas no ano da transição dispersão dos edifícios escolares

Anexo E2-7

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-comunidade		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias	<i>nas festas de Natal e de final de ano há grande adesão, tanto da família como da comunidade (2A - 2004/04)</i>	convite para festas de Natal, final de ano e desfiles na freguesia
	<i>a junta de freguesia fez um convite à instituição e o conselho pedagógico decidiu aceitar o convite, ou seja, organizar o desfile das crianças para a festa da freguesia (2C - 2005/06)</i>	
	<i>a gente tenta ao máximo arranjar projectos que envolvam quer a família, quer a própria comunidade (2C - 2005/06)</i>	projectos que envolvem a família e a comunidade

Anexo E2-8

Instituição 2		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Pressão Interna para a Melhoria		
Categoria: Avaliação e monitorização		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de dinâmicas de avaliação e monitorização	<i>A nível da instituição nós fazemos uma avaliação das ajudantes anual e isso ajuda muito</i> (2B - 2005/06)	avaliação anual das ajudantes
	<i>avaliação das ajudantes (...) ajuda muito</i> (2B - 2005/06)	
	<i>a melhor maneira de melhorarem é mesmo através da avaliação</i> (2B - 2005/06)	a avaliação das ajudantes ajuda
	<i>avaliação (...) é obrigatória</i> (2B - 2005/06)	avaliação obrigatória
	<i>ela [a ajudante] aceitou sempre todo o tipo de críticas construtivas</i> (2D - 2005/06)	ajudantes aceitam críticas construtivas
	<i>ajudou muito (...) aquelas exigências que os pais disseram</i> (2C - 2005/06)	as exigências dos pais ajudam
	<i>antes bastava uma queixa de um pai, para fazer eco e era complicado às vezes</i> (2C - 2005/06)	queixas dos pais complicam
	<i>ajudou muito (...) a identificação das áreas de investimento em que a instituição deveria apostar</i> (2C - 2005/06)	a identificação de áreas de melhoria ajuda
	<i>este trabalho [Projecto de auto-avaliação da instituição] ajudou-me muito na avaliação e monitorização</i> (2A - 2005/06)	a auto-avaliação da instituição ajuda
	<i>O ano passado, o projecto de auto-avaliação ajudou muito</i> (2C - 2005/06)	
<i>temos ao longo deste ano uma direcção que valoriza o trabalho que se faz aqui</i> (2C - 2005/06)	direcção valoriza o trabalho	

Anexo E2-9

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Espaço e materiais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Organização da sala	<i>acho que as áreas são importantes (2A - 2004/05)</i> <i>tenho as áreas na sala (2D - 2005/06)</i>	organização do espaço por áreas
Gestão do espaço e recursos	<i>geralmente eu mudo duas vezes no ano a disposição da sala (2B - 2005/06)</i> <i>eles escolhem como organizar as áreas...(...) não é só chegar aqui e a sala está mudada (2B - 2005/06)</i> <i>procuro que (...) os materiais sejam diversificados, usa-se muitos materiais recicláveis (2B - 2005/06)</i>	reorganização da sala duas vezes no ano crianças participam na organização da sala materiais diversificados e recicláveis

Anexo E2-10

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Tempo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de rotinas	<i>às 9:30m - conversar com os meninos, saber o que é que fizeram ontem depois de eu sair ou o que fizeram em casa, o que vamos fazer hoje, ou explorar um tema, marcar as presenças, ver o tempo...pronto a rotina</i> (2C - 2005/06)	a conversa, o planeamento, a marcação das presenças e do tempo são práticas diárias
	<i>estão em actividades livres das 7:45m até às 9:30m</i> (2C - 2005/06)	há um momento da manhã para actividades livres
	<i>entre 15 minutos e 20 minutos do período da manhã, normalmente escolhem o que querem fazer</i> (2C - 2004/05)	
	<i>da parte da tarde é um tempo mais livre, os pais estão a chegar, não posso estar a fazer trabalhos que exijam muita concentração</i> (2D - 2005/06)	a tarde é mais livre
	<i>procuro (...) que haja uma rotina diária, mas também que seja uma rotina flexível</i> (2B - 2004/05)	rotina flexível
	<i>eu tenho um dia para as histórias</i> (2B - 2005/06)	dia para histórias
	<i>quando estou a trabalhar o projecto, porque acaba por ser um bocadinho todos os dias</i> (2D -2005/06)	o projecto é trabalhado todos os dias um pouco
	<i>tenho de manhã dois momentos com o grupo todo, no acolhimento e no final da manhã e da parte da tarde a mesma coisa (...)</i> (2A- 2004/05)	dois momentos de manhã e dois de tarde com todo o grupo
<i>(...) ia avançando no trabalho do projecto e os livros normalmente eu fazia com as crianças mais novas de manhã</i> (2D - 2005/06)	crianças mais novas trabalham no projecto e nos livros de manhã e à tarde dormem	
<i>os mais velhos [trabalhavam] de tarde, enquanto os outros dormiam</i> (2D - 2005/06)	as crianças mais velhas trabalhavam enquanto as novas dormiam	

Anexo E2-11

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Grupo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Dinâmicas de organização do grupo	<p><i>consoante o que há a fazer os miúdos vão-se dividindo</i> (2A - 2004/2005)</p> <p><i>há um grupinho que se dá melhor a brincar em determinada área</i> (2D - 2005/06)</p> <p><i>formam certos grupinhos</i> (2D - 2005/06)</p> <p><i>quando sou eu a formar os grupos, eles aceitam normalmente</i> (2D-2005/06)</p> <p><i>momentos com o grupo todo: no acolhimento e no final da manhã e da parte da tarde a mesma coisa</i> (2A - 2004/2005)</p> <p><i>eu tenho crianças com três, tenho com quatro, tenho com cinco e tenho com seis anos</i> (2B - 2005/06)</p> <p><i>O ano passado (...) tinha as mesas distribuídas, cada um tinha a sua cadeira (...) este ano é assim: misturo os mais velhos com os mais pequeninos...mas, também os mais velhos despacham-se mais depressa numa actividade e apoiam os mais pequeninos...</i> (2B - 2004/05)</p> <p><i>os mais velhos despacham-se mais depressa numa actividade e apoiam os mais pequeninos...</i> (2B -2004/05)</p> <p><i>pensamos cada vez mais juntá-los nas brincadeiras e nas actividades de mesa</i> (2B - 2005/06)</p> <p><i>estivemos a fazer uma dramatização (...) Antes os mais novos não tinham essa oportunidade, porque o livro era trabalhado na hora em que os mais novos dormiam</i> (2D -2005/06)</p> <p><i>os pequeninos, porque perturbam muito o trabalho</i> (2B - 2004/05)</p> <p><i>sinto que os mais velhos têm que ficar a trabalhar de outra forma</i> (2C - 2004/05)</p> <p>[os mais pequeninos] <i>querem é brincar, porque têm necessidade</i> (2B - 2004/05)</p> <p>[os mais pequeninos] <i>precisam de explorar individualmente as áreas da sala</i> (2B - 2004/05)</p>	<p>crianças organizam-se consoante as actividades</p> <p>grupos com interesses específicos</p> <p>educador forma grupos</p> <p>momentos de trabalho em grande grupo</p> <p>grupos com faixas etárias diversas</p> <p>as crianças mais velhas apoiam as mais novas</p> <p>integração das crianças mais novas nas actividades</p> <p>as crianças mais novas perturbam o trabalho</p> <p>dificuldades em trabalhar com grupos de faixas etárias diferentes</p> <p>as crianças mais novas querem explorar a sala e brincar</p>
Casos de NEE	<p><i>casos de NEE graves, graves, nunca tive - graças a Deus</i> (2A - 2004/2005)</p> <p><i>tenho agora uma criança assinalada para a terapia da fala</i> (2A - 2004/2005)</p>	<p>não há casos graves de NEE</p> <p>criança para terapia da fala</p>

Anexo E2-12

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Relações interpessoais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
relação criança-criança	<i>os meninos que vão para a primária gostam mais de brincar juntos</i> (2B - 2004/05) <i>nota-se a separação</i> [por faixa etária] (2B - 2004/05) <i>a fase de adaptação, é que é a fase mais crítica</i> (2C - 2005/06)	as crianças preferem os colegas da mesma idade a fase da adaptação é a mais crítica
relação adulto-criança	<i>[discriminação das crianças] entre o pessoal também não [existe]</i> (2A - 2004/05) <i>a gente nunca tem problemas no relacionamento com as crianças</i> (2C - 2005/06) <i>cá dentro, depois delas já estarem integradas, não há nenhuma distinção entre A nem B</i> (2C - 2005/06)	os adultos não discriminam as crianças não há problemas de relacionamento dos adultos com as crianças
relação adulto-adulto	<i>a gente nunca tem problemas no relacionamento (...) com os adultos</i> (2C - 2005/06)	não há problemas na relação entre os adultos
Igualdade de oportunidades	<i>entre as crianças não existe discriminação</i> (2A - 2004/05) <i>nas próprias inscrições a gente dá preferência às mais carenciadas ou com problemas de maus-tratos</i> (2C - 2005/06) <i>há pais que dizem eu estou a pagar 160 euros, estou a dar de comer a quem paga 20 ou 30 euros</i> (2C - 2005/06)	não existe discriminação entre crianças dá-se preferência de entrada às crianças carenciadas os encarregados de educação não aceitam discrepâncias no valor das mensalidades

Anexo E2-13

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Modelo Pedagógico		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de um modelo de referência	<p><i>estou a tentar aplicar o MEM - Movimento da Escola Moderna (2A - 2004/05)</i></p> <p><i>usam o plano [quadro de tarefas] do MEM (2A - 2004/05)</i></p> <p><i>há coisas com as quais [MEM] eu me identifico e há outras coisas que não, e eu aproveito aquilo que eu acho (2C - 2005/06)</i></p> <p><i>trabalho por projecto, mas eu sou muito flexível (2C - 2005/06)</i></p>	<p>aproximação ao MEM</p> <p>o plano do MEM</p> <p>educador retira ideias do MEM</p> <p>trabalho por projecto com flexibilidade</p>
	<p><i>em princípio o trabalho de pesquisa eu acho que é o que as crianças gostam mais de fazer (...) porque estão a descobrir coisas novas por si mesmas (2D - 2005/06)</i></p> <p><i>o trabalho de pesquisa (...) embora eu tenha feito algum, podia ter realizado mais (2D - 2005/06)</i></p> <p><i>se tiver com um tema (...) vamos fazer actividades dentro daquele tema (2B- 2004/05)</i></p> <p><i>planeei consoante os temas que tinha no livro (2D - 2005/06)</i></p> <p><i>eu vou buscar um bocadinho de cada modelo daquilo que a gente aprendemos durante o curso, não é?... eu trabalho por projecto, mas o high-scope também tem coisas que eu faço... (2D - 2005/06)</i></p>	<p>trabalho de pesquisa motiva e ajuda as crianças a descobrirem coisas novas</p> <p>trabalho por temas</p> <p>temas planeados pelo livro</p> <p>modelo de trabalho eclético</p>
Dificuldades na implementação de um modelo	<i>como também não sou muito experiente, algumas coisas não batem certo com o MEM, porque também ainda não as aprendi (...) (1A - 2004/05)</i>	falta de experiência no MEM
Papel do Educador	<p><i>anoto (...) as coisas que gostaria de fazer durante aquele tema (2B - 2004/05)</i></p> <p><i>vamos trabalhar os animais, cada uma escolhe um animal e investiga sobre aquele animal, vai preparar uma actividade sobre aquele animal para fazer em conjunto com todo o grupo e depois apresentar aos colegas o que aprendeu (2B - 2004/05)</i></p>	<p>anotar ideias de acordo com o tema</p> <p>cada criança escolhe um subtema, realiza actividades em conjunto e apresenta aos colegas o que aprendeu</p>

Anexo E2-14

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Planificação	<p><i>geralmente eu prefiro o planeamento diário (2B - 2004/05)</i></p> <p><i>faço-a semanalmente (2B- 2004/05)</i></p> <p><i>às segundas feiras normalmente reunimo-nos no acolhimento e preenchemos no diário de turma o que queremos fazer nesta semana, se queremos ir passear onde é que queremos ir, se queremos ir ao recreio... (2A- 2004/05)</i></p> <p><i>anoto esta semana as coisas que gostaria de fazer (2B - 2004/05)</i></p> <p><i>normalmente eu planifico ao mês (2C - 2005/06)</i></p> <p><i>o meu projecto, eu planeei (...) por períodos (2D - 2005/06)</i></p> <p><i>o planeamento eu fiz, quando fiz o meu projecto (2D - 2005/006)</i></p> <p><i>o planeamento está no projecto de sala (2A - 2004/05)</i></p> <p><i>diariamente surgem sempre alterações (2B - 2004/05)</i></p> <p><i>há coisas que eu penso para aquele mês e que me adianto muito ou me atraso, quer dizer, tem sempre que haver um ajuste (2C - 2005/06)</i></p> <p><i>eu digo à M. : olha faz uma actividade em que o objectivo seja este ou aquele (2B - 2004/05)</i></p> <p><i>eu tenho sempre a preocupação de deixar uma coisa fácil para ela fazer, mas digo-lhe o que se pretende com aquilo, ou seja, o objectivo (2B - 2004/05)</i></p>	<p>planeamento diário</p> <p>planeamento semanal</p> <p>planeamento mensal</p> <p>planeamento trimestral do projecto</p> <p>planeamento associado ao projecto de sala</p> <p>alterações diárias ao plano</p> <p>necessidade de ajustes ao plano</p> <p>planear para as ajudantes actividades com objectivos</p>
Registos	<p><i>a gente vai registando o que é que faz, o que é que queremos saber, o que é que já sabemos... (2D - 2005/06)</i></p> <p><i>tenho uma agenda e eu anoto esta semana as coisas que gostaria de fazer (2B -2004/05)</i></p> <p><i>relativamente aos registos, aquando da exploração das profissões (...) eu planeei primeiro as perguntas que queríamos fazer (...) o produto final foi colocado num quadro que está exposto na sala, é assim que eu vou registando (2C - 2005/06)</i></p>	<p>registos do que se fez, do que se quer fazer e do que se sabe</p> <p>registos sob a forma de notas do que se gostaria de fazer</p> <p>registos para planificar e para avaliar o produto final</p>
Avaliação	<p><i>as avaliações da Páscoa, para entregar (...) está na lei (2B - 2004/05)</i></p> <p><i>a ficha [de avaliação das crianças] que é obrigatória (2C - 2005/06)</i></p> <p><i>para a avaliação das crianças faço a ficha (2C - 2005/06)</i></p>	<p>avaliação das crianças para atender à lei</p> <p>avaliação das crianças através de fichas</p>

Anexo E2-14 (continuação)

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Avaliação	<i>há grelhas, eu tenho as grelhas para preencher que são correspondentes a cada unidade, cada unidade diz se a criança conseguiu compreender por exemplo, sei lá... a forma geométrica, se eles conseguiram assimilar a forma do quadrado, há várias probabilidades... (2D - 2005/06)</i>	avaliação das aprendizagens através de grelhas
	<i>tem também o projecto, vejo o que é que eu já atingi, o que é que não atingi. (2C - 2005/06)</i>	avaliação do projecto através da concretização dos objectivos
	<i>faço uma avaliação de grupo com os pais e depois é que vou entregar a avaliação individual (2B - 2004/05)</i>	avaliação do grupo com os pais e entrega da avaliação individual das crianças

Anexo E2-15

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de ensino	<i>eu primeiro quero que eles tenham conhecimento sobre aquilo e então depois vamos fazer actividades</i> (2B - 2004/05)	antes da realização das actividades as crianças devem possuir conhecimentos
Sensibilidade		
Estimulação	<p><i>posso usar um ou dois exemplares e cada um escolhe aquele que gosta</i> (2C - 2005/06)</p> <p><i>algumas coisas são propostas com o intuito de eles dizerem que sim</i> (2A - 2004/05)</p> <p><i>há o trabalho que eu proponho</i> (2C - 2005/2006)</p> <p><i>vão fazer com a minha orientação</i> (2A - 2004/05)</p> <p><i>às vezes eu sou um pouco dirigista</i> (2B - 2005/06)</p> <p><i>há actividades que são dirigidas por mim</i> (2B - 2004/05)</p> <p><i>tenho um trabalho totalmente dirigido, basicamente é orientado</i> (2C - 2005/06)</p>	<p>a criança escolhe através de exemplares</p> <p>actividades propostas pelo educador com o intuito das crianças aderirem</p> <p>educador propõe</p> <p>o educador orienta</p>
Autonomia	<p><i>o que eu quero fazer agora com as crianças mais velhas é elas prepararem as actividades, irmos à biblioteca burcar informação (...) e depois apresentarem aos colegas o que aprenderam</i> (2B - 2004/05)</p> <p><i>eles têm também que propôr, às vezes eles chegam ...acabo por não fazer o que pretendia fazer, porque existe uma sugestão do grupo...</i> (2B - 2005/06)</p> <p><i>quando é uma actividade proposta pelo grupo é assim: eles dirigem a actividade, a escolha dos materias (...) acho que eles também têm de ter a sua oportunidade de dar opinião, de dar sugestões, de escolherem o que querem fazer</i> (2B - 2005/06)</p> <p><i>eles é que decidiram o que é que queriam saber</i> (2D - 2005/06)</p> <p><i>entre 15 minutos e 20 minutos do período da manhã, normalmente escolhem o que querem fazer</i> (2C - 2005/06)</p> <p><i>quem acabou, depois escolhe o que é que quer fazer</i> (2C - 2005/06)</p> <p><i>dão a sua opinião como vamos organizar as áreas, como vamos trabalhar (...) que materiais vamos utilizar (...) que técnicas escolher, dou muitas hipóteses de escolha</i> (2B - 2004/05).</p>	<p>crianças preparam as actividades</p> <p>crianças dão sugestões</p> <p>crianças propõem o que fazer e como fazer</p> <p>crianças decidem o que querem saber</p> <p>há um período em que as crianças escolhem o que querem fazer</p> <p>crianças dão opiniões sobre sobre organização das áreas, sobre as actividades a realizar, os materiais e as técnicas a utilizar</p>

Anexo E2-15 (continuação)

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Autonomia	<i>dou oportunidade (...) para eles estarem à sua vontade, escolherem as áreas que querem...</i> (2C - 2005/06)	crianças podem escolher as áreas
	<i>escolhem as áreas para onde vão</i> (2A - 2004/05)	
	<i>dão opiniões de actividades para fazer</i> (2B - 2004/05)	crianças dão opinião sobre as actividades a realizar
	<i>fazemos reuniões, somos muito democráticos, as coisas são decididas por todos, por todos mesmo, pela educadora e pela ajudante e pelos miúdos, mesmo os passeios, os castigos, as actividades que vamos fazer, as prendas que vamos fazer</i> (2A - 2004/05)	
	<i>é proposto, é discutido... há uma votação e ganha a maioria</i> (2A - 2004/05)	decisões tomadas em grupo de forma democrática
	<i>fazemos reuniões, somos muito democraticos, as coisas são decididas por todos: educadora, ajudante e os miúdos</i> (2A - 2004/05)	
	<i>é proposto, é discutido, há uma votação e ganha a maioria</i> (2A - 2004/05)	
	<i>as crianças fizeram um livro e elas é que estiveram a escrever as legendas ao lado dos desenhos, também estiveram a desenhar</i> (2D - 2005/06)	crianças fazem actividades sozinhas
	<i>geralmente proponho uma actividade ou eles escolhem</i> (2B - 2005/06)	educador propõe ou a criança escolhe a actividade
<i>procuo que (...) as experiências não sejam só propostas por mim, mas também propostas pelo grupo</i> (2B - 2005/06)	as experiências são propostas pelo educador e pelo grupo	
<i>as crianças escolhem o que querem fazer</i> (2A - 2004/05)	crianças propõem o que fazer	

Anexo E2-16

Instituição 2		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Oportunidades de aprendizagem		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Áreas de conteúdo mais valorizadas	<p>[experiências] <i>dentro da música, da dramatização, da pintura, do recorte, da colagem, pois é a tal coisa, a escrita e a matemática estão sempre</i> (2B - 2004/05)</p> <p><i>a escrita e a matemática estão sempre</i> (2B - 2004/05)</p> <p><i>dei mais ênfase este ano à expressão plástica, à linguagem, ao conhecimento lógico-matemático e ao conhecimento do mundo</i> (2C - 2005/06)</p> <p><i>durante o dia eu também exploro a música, porque no próprio acolhimento eu brinco muito com as músicas e às vezes quando eles transitam de um trabalho para outro</i> (2C - 2005/06)</p>	<p>ênfase à expressão musical e dramática, plástica</p> <p>a escrita e a matemática estão sempre</p> <p>mais ênfase à expressão plástica, à linguagem, ao conhecimento lógico-matemático e ao conhecimento do mundo</p> <p>exploração da música no acolhimento e na transição de actividades</p>
Áreas de conteúdo menos valorizadas	<p><i>dei [menos] ênfase este ano à expressão motora</i> (2C - 2005/06)</p>	<p>menos ênfase à expressão motora</p>
Articulação das áreas de conteúdo	<p><i>gosto de trabalhar as áreas em conjunto</i> (2C - 2005/06)</p> <p><i>perguntei que profissão tem cada pai e depois fiz a soma de cada (...) fomos explorar o número quatro e acrescentámos o nome da criança ...quer dizer eu vou articulando os conteúdos</i> (2C - 2005/06)</p>	<p>trabalhar as áreas articuladamente</p>

Anexo E3-1

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Visão		
Categoria: Projecto educativo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Finalidades e objectivos	<p>[valorizo] o desenvolvimento geral. Desenvolver a capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sempre com o objectivo de se tornarem cidadãos responsáveis e participantes (3B - 2004/05)</p> <p>criar atitudes e hábitos de relação e de cooperação (3B - 2004/05)</p> <p>o Jardim de Infância é um lugar socializador e portanto os meninos aprendem a compreenderem-se (3A - 2004/05)</p> <p>[o Jardim de infância ajuda as crianças] a melhor se adaptarem futuramente à escola primária (3A - 2004/05)</p> <p>intervenção consciente e responsável (3B - 2004/05)</p> <p>trata-se de aprendizagens que fiquem ao longo da vida futura, como cidadãos (3B - 2004/05)</p> <p>por vezes estamos aqui, passamos o tempo a guardar meninos, a educá-los para uma visão de futuro (3B - 2004/05)</p> <p>tenho uma visão de Jardim de Infância , como de ensino, que é prepará-los para o futuro (3B - 2004/05)</p> <p>a primeira coisa é prepará-los como pessoas, como cidadãos, capazes de respeitar, de ouvir, ter espírito crítico... (3B - 2004/05)</p>	<p>desenvolvimento integral</p> <p>socialização</p> <p>preparação para a vida</p>
Elaboração	<p>normalmente fazíamos os projectos em articulação com os projectos da escola. Este ano acho que não houve projecto da escola, até agora cada educadora e cada professor fizeram o seu projecto curricular de grupo e depois enviaram lá para as entidades (3A - 2004/05)</p> <p>tenho sempre um projecto curricular de turma, projecto curricular de grupo (3A - 2004/05)</p>	<p>ausência de projecto educativo</p> <p>existência de projecto curricular de sala</p>
Duração		
Âmbito		
Divulgação		

Anexo E3-2

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Espaço Institucional		
Categoria: Espaços exteriores, interiores e equipamentos		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Condições apresentadas	<i>melhorou o exterior dos pátios, a implementação de jogos, a introdução de material (3A - 2004/05)</i>	melhorou o espaço exterior
	<i>este jardim possui boas condições físicas (3A - 2004/05)</i>	existem boas condições físicas
Condições desejadas	[melhorar e investir] <i>julgo que são sempre os recreios (3A - 2004/05)</i>	continuar a melhorar os recreios

Anexo E3-3

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Recursos Humanos		
Categoria: Formação e desenvolvimento profissional		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Carências de formação	[o Jardim de Infância] <i>podia melhorar muito...em termos de sabermos o que é que estamos aqui a fazer, saber as funções de cada um (3B - 2004/05)</i>	falta definição de funções

Anexo E3-4

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Trabalho em equipa		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Trabalho com as auxiliares	<i>precisava de ter mais uma auxiliar na minha sala e precisava de ter um professor de educação especial para algumas crianças, porque eu sozinha não consigo chegar a todos</i> (3B - 2004/05)	educadora não consegue apoiar todas as crianças
Trabalho com as colegas	<p><i>à M. eu disse-lhe que ela era educadora de apoio, mas para mim essa ideia não existe, aqui na sala ela era igual a mim, tinha toda a liberdade de colaborar comigo e tomar iniciativas</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>sempre que fiz planeamento para cada mês mostrei à [educadora de apoio] e disse-lhe que tinha determinadas ideias e depois reunimo-nos com as estagiárias</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>trabalhamos [educadora, educadora de apoio e estagiárias] em equipa</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>todos têm de estar envolvidos num projecto senão as coisas não funcionam</i> (3B -2004/05)</p> <p><i>sinto uma angustia geral muito grande. Eu já tinha em relação à escola, à minha sala, sinto cada um para o seu lado</i> (3B - 2004/05)</p>	<p>educadora de apoio tem liberdade de iniciativa</p> <p>educadora mostra planeamento à educadora de apoio e às estagiárias</p> <p>educadora, educadora de apoio e estagiárias trabalham em equipa</p> <p>têm que haver envolvimento de todos nos projectos</p> <p>cada um trabalha para o seu lado</p>

Anexo E3-5

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-família		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Concepções dos educadores sobre o envolvimento das famílias	<p><i>é difícil (...) conseguirmos agarrar esses pais (3A -2004/05)</i></p> <p><i>não há um grande envolvimento (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>um melhor envolvimento dos pais no Jardim de Infância, mas não vejo bem como é que vou conseguir, porque a grande maioria dos pais trabalha (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>além da grande maioria dos pais trabalharem, marcar coisas depois das cinco e meia ou mesmo à noite (cada um tem as suas vidas pessoais), não é fácil... (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>às vezes diz-se: ah, eu poderia fazer isto ou aquilo, mas faço e estes pais não aparecem, aqueles também não, vou fazer para dois ou três, estás a perceber? (3A -2004/05)</i></p> <p><i>há pais que (...) infringem muitas regras aqui do jardim de infância. Os horários tardios que chegam aqui à escola (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>[o envolvimento com as famílias] é satisfatório (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>quando voltar à sala já está tudo estragado e por aí fora , na escola e em casa estragam tudo e agora como é que podemos dizer à família para nos ajudar nesse sentido? (3B - 2004/05)</i></p>	<p>dificuldades de envolver os pais</p> <p>pais têm a vida ocupada</p> <p>alguns pais não respeitam a pontualidade</p> <p>envolvimento satisfatório</p> <p>crianças com comportamentos desadequados em casa e na escola</p>
Estratégias de envolvimento das famílias	<p><i>até pais que eu não estava à espera que participassem foram os primeiros a participar em termos de fornecerem materiais (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>[pais] preencheram cartões com os filhos sobre alguma coisa: uma das questões foi: como é que eu sou? como posso colaborar? e o tempo que posso dispensar? e também o que é a Páscoa? (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>há festas que são comuns aqui à escola, que acho que envolvem todos os pais (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>considero que não deve haver festas, mas sim uns convívios, menos alargados, que dê para nos conhecermos melhor (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>no Jardim de Infância nós temos uma particularidade diferente, nós estamos sempre em contacto com os pais (...) há o telefonema do pai que não pode estar presente e que por tudo telefona a dizer isto ou aquilo (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>há recados [que os pais] mandam por escrito ou por intermédio de outras pessoas e nós estamos sempre em contacto (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>Eu acho que um Jardim de Infância consegue cativar as famílias, onde é que está o segredo? O segredo está outra vez na própria pessoa, é na pessoa, eu não vou dizer mais nada, porque é mesmo na pessoa do educador (3A - 2004/05)</i></p>	<p>pais participam com materiais</p> <p>pais participam respondendo a questões</p> <p>as festas envolvem os pais</p> <p>convívios facilitam o conhecimento mútuo</p> <p>pais contactam por telefone, por notas escritas e por terceiros</p> <p>o segredo está no educador ser capaz de cativar</p>

Anexo E3-6

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-1º Ciclo do Ensino Básico		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias realizadas	<p>[a relação com o 1º Ciclo] <i>até agora limitou-se à ida às salas pelo Natal para entregar um cartão de Boas Festas e cantarmos uma canção</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>fizemos uma visita à sala [do 1º Ciclo] (...) e realmente as coisas tinham pareças e (...) objectivos muito interessantes a nível de brincadeira, para quando os meninos acabassem o trabalho, por exemplo tinham a área da matemática</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>há festas que são comuns aqui à escola</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>tem havido alguns contactos com alguns professores essencialmente com o professor do 1º ano</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>achei que a sala do 1º ano estava muito, muito próxima da sala do Jardim de Infância</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>a professora de uma sala tem alguns espaços idênticos ao Jardim de Infância (...) estão muito bem organizados com jogos e materiais próprios do desenvolvimento dos meninos daquela idade</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>se por um lado uma escola grande é muito mau para um Jardim de Infância, por outro lado há uma continuidade, porque os meninos do Jardim de Infância brincam com os meninos do 1º Ciclo (...) e conhecem-se do ano anterior</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>a professora muitas vezes recorre ao educador para saber informações sobre as crianças, há esta possibilidade de contacto</i> (3A - 2004/05)</p>	<p>visitas</p> <p>festas de toda a escola</p> <p>contacto com o professor do 1º ano</p> <p>comparação das salas do 1º ano do EB com a sala do Jardim de Infância</p> <p>as crianças do Jardim brincam com as crianças do 1º Ciclo</p> <p>professor pede informações sobre as crianças</p>
Estratégias desejadas	<p><i>no próximo período vai haver mais trabalho com o 1º Ciclo</i> (3B-2004/05)</p> <p><i>no próximo período iremos à sala do primeiro ano com uma actividade, poderá ser para apresentar uma dramatização</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>faremos também, mais para o fim do ano, outras visita de meia hora, quinze minutos para saber o que fazem no 1º ano do 1º Ciclo</i> (3B - 2004/05)</p>	<p>no próximo período mais trabalho com o 1º Ciclo</p> <p>no próximo período ir à sala do 1º Ciclo apresentar uma dramatização</p> <p>no próximo período visitas breves</p>
Dificuldades de implementação de estratégias	<p><i>sinto cada um para o seu lado (...) inclusivamente os professores</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>acho que cada um se recolhe na sua sala, porque os programas geralmente são muito grandes e pronto não dá tempo para grandes...</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>aqui é saber a lição tal, tal ...e o resto?</i> (3B - 2004/05)</p> <p>[os professores] <i>não estão a ver a criança como uma pessoa que vai crescer (...) vai ter que ir para a vida, ultrapassar determinados obstáculos ...</i> (3B - 2004/05)</p>	<p>sinto cada um para o seu lado</p> <p>saber a lição</p> <p>falta de concepções comuns sobre a infância</p>

Anexo E3-7

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-comunidade		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias	[o envolvimento com a comunidade] <i>é satisfatório</i> (3B - 2004/05)	envolvimento satisfatório

Anexo E3-8

Instituição 3		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Pressão Interna para a Melhoria		
Categoria: Avaliação e monitorização		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores

Anexo E3-9

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Espaço e materiais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Organização da sala	<i>as áreas ajudam a motivar as crianças</i> (3A - 2004/05)	sala organizada por áreas
Gestão do espaço e materiais	<i>[a sala] está organizada de maneira que eles já sabem as suas possibilidades</i> (3B - 2004/05)	a organização da sala garante possibilidades de trabalho

Anexo E3-10

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Tempo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de rotinas	<i>o tempo pior é o tempo da "manta" (3B - 2004/05)</i>	o tempo de conversa em grande grupo é difícil de gerir
	<i>semanalmente temos várias actividades tendo em conta as áreas de desenvolvimento (3B - 2004/05)</i>	actividades semanais

Anexo E3-11

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Grupo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Dinâmicas de organização do grupo	<i>tenho crianças muito diferentes quer em idade quer em competências (3B - 2004/05)</i>	variedade de crianças
	<i>há miúdos que têm dificuldades e torna-se complicado gerir o grupo (3B - 2004/05)</i>	crianças com dificuldades
	<i>tem várias crianças que necessitam do apoio [do educador especializado] e é ele que trabalha com elas essencialmente quando está dentro da sala e tem outras ocasiões que sou eu e são os próprios meninos (...) que ajudam o educador a trabalhar (3A - 2004/05)</i>	educador especializado, educador da sala e crianças ajudam no trabalho com as crianças com NEE
	<i>o educador especializado(...) tem 3 meninos deficientes, a gente vai conjugando e peço às crianças a colaboração delas, porque eu não posso sozinha fazer tudo (3A - 2004/05)</i>	
	<i>o educador especializado(...) [leva] alguns meninos para actividades muito específicas fora da sala de aula, portanto, ele fez um calendário e mostrou-me e eu aprovei (3A - 2004/05)</i>	educador especializado, trabalha individualmente, fora da sala, com crianças com NEE

Anexo E3-12

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Relações interpessoais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Relação criança-criança	<p><i>em relação às interações crianças-crianças eu sinto que há algumas dificuldades</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>a maioria não aceita a vontade dos outros</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>por vezes parece quererem gerar uma luta de boxe na sala</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>quando os outros não vão aos interesses deles revoltam-se, esquecem-se e predomina a sua vontade(...) existem as regras, mas esquecem-se</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>tenho um ou dois que tenta proteger os outros</i> (3B - 2004/05)</p>	<p>dificuldade nas relações entre crianças</p> <p>crianças têm dificuldades no cumprimento de regras</p> <p>algumas crianças tentam proteger outras</p>
Relação adulto-criança	<p><i>os adultos são afectuosos</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>a nível de relações humanas eu acho que temos um bom clima de afectividade</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>com algumas auxiliares eu sinto que [as crianças] têm medo e não gostam</i> (3B - 2004/05)</p>	<p>adultos afectuosos</p> <p>clima de afectividade</p> <p>algumas crianças têm medo de auxiliares</p>
Relação adulto-adulto	<p><i>as pessoas dentro da instituição têm relações de trabalho sem problemas</i> (3A - 2004/05)</p>	<p>relação sem problemas</p>
Igualdade de oportunidades	<p><i>[igualdade de oportunidade] sempre foi uma preocupação minha</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>eu sinto que ajudo bastante a evitar que aconteçam situações de discriminação</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>são todos importantes, procuro valorizar as crianças e dou oportunidades a eles todos</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>[explorou-se]: Quem sou eu? e depois: Somos todos iguais, mas somos todos diferentes</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>gostava de ter crianças chinesas na minha sala, é importante a troca de culturas</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>não achei discriminação [dos adultos para com as crianças]</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>[a discriminação] tem a ver com três aspectos: a educação do educador, os anos de trabalho e a idade do educador</i> (3A - 2004/05)</p>	<p>educadora preocupa-se com igualdade de oportunidades</p> <p>exploração da noção de identidade</p> <p>é importante a troca de culturas</p> <p>não há discriminação</p> <p>a discriminação está associada à formação, idade e anos de serviço do educador</p>

Anexo E3-13

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Modelo Pedagógico		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de um modelo de referência	<i>tenho vários modelos pedagógicos que uso conforme as necessidades que tenho para desenvolver os projectos (3A - 2004/05)</i> <i>acho que o meu modelo pedagógico é um modelo humanista (3A - 2004/05)</i>	o modelo pedagógico ajusta-se às necessidades dos projectos modelo humanista
Dificuldades na implementação de um modelo		
Papel do Educador		

Anexo E3-14

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Planificação	<p><i>sempre fiz planeamento para cada mês (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>chega à hora de saída (...) já estamos a pensar no dia a seguir, o que é que vamos fazer, que continuação é que vamos dar e começamos a pensar (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>planeamento (...) tem em conta a avaliação do mês anterior (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>o meu objectivo para o próximo período é aguentar mais tempo, passar de cinco minutos de concentração para dez. (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>o planeamento (...) (em linhas gerais), tenho as estratégias, as actividades... (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>o meu plano não é rígido, é flexível (3B - 2004/05)</i></p>	<p>planificação mensal</p> <p>planificação diária</p> <p>a planificação tem por base a avaliação anterior</p> <p>educador tem como objectivo aumentar a concentração</p> <p>planificação com estratégias e actividades</p> <p>planificação flexível</p>
Registos	<p><i>vou fazendo as observações das aprendizagens que vou fazendo com eles (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>registos escritos consoante os projectos que tenho (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>eu para fazer com os meninos os registos, registos contínuos e como quero que eles façam, só isso leva imenso tempo (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>sinto que falho nesta área [registo e avaliação], tenho consciência disso (3B - 2004/05)</i></p>	<p>registos das aprendizagens</p> <p>registos decorrem dos projectos</p> <p>os registos com as crianças são morosos</p> <p>falhas na avaliação e nos registos</p>
Avaliação	<p><i>a nível de grupo, realmente há uma avaliação. Ainda hoje de manhã fizemos uma, o que é que fizemos ontem e vamos avaliar aquilo que se fez, foi bom ou não foi bom, etc. (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>a nível individual há algumas crianças que se avaliam a elas próprias, mas há outras que ainda não têm capacidade para fazer isso (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>a avaliação não é como seria desejável (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>conheço-os, mas não é tão bem assim e isso verifica-se quando tenho de escrever para dar as informações aos pais (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>[avaliar] é fazer registo da aprendizagem (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>em termos gerais [avaliar] é registar informações, é registar... (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>[a avaliação] traz vantagens porque o educador precisa de parar e reflectir (...) este menino ainda não atingiu isto, porquê? Porque eu não lhe dei o devido valor (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>[avaliar] permite ver um percurso (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>tenho já um dossier com as fichas das várias áreas, para cada uma delas, que é para eu ir anotando, mas não consigo (3B - 2004/05)</i></p>	<p>o grupo participa na avaliação do trabalho</p> <p>nem todas as crianças são capazes de se auto-avaliarem</p> <p>dificuldades de avaliar</p> <p>avaliar é registar aprendizagens</p> <p>avaliar é registar informações</p> <p>avaliar ajuda a reflectir</p> <p>avaliar o percurso</p>

Anexo E3-14 (continuação)

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Avaliação	<p><i>temos que avaliar segundo a idade cronológica e segundo os padrões de desenvolvimento e ver os meses que aquelas crianças têm (...) às vezes não é nada fácil, porque para uma a avaliação está certa, mas para outra já não está (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>faço a avaliação conforme os períodos (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>[avaliação através da] observação da criança. Essencialmente isso quando os pequenos projectos que se vão desenvolvendo (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>fazemos a avaliação no terceiro período de meninos que nunca conseguimos ver o que é que eles aprenderam daquilo que foi feito numa sala de aula, mas que é registado pelos pais e que nunca chegámos a avaliar (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>isto é o problema: avaliar coisas que estão interiorizadas, mas que ainda não conseguiram sair (3A - 2004/05)</i></p>	<p>avaliar implica conhecer as especificidades da criança, tendo em consideração a idade e os padrões de desenvolvimento</p> <p>avaliação por períodos</p> <p>observar a criança para avaliar</p> <p>avaliar aprendizagens interiorizadas mas não expressas</p>

Anexo E3-15

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de ensino	<p><i>primeiro tive que conhecer o grupo</i> (3B - 2004/05)</p> <p>[tenho o] <i>projecto curricular de grupo e portanto vou ver as prioridades a desenvolver em relação a certos meninos</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>tentar saber quais são as dificuldades concretas [das crianças]</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>tem de haver uma articulação com o projecto de grupo, com o projecto de plano de actividades, o interesse dos meninos</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>há pequenos projectos que se vão desenvolvendo ao longo do ano</i> (3A - 2004/05)</p>	<p>conhecer o grupo</p> <p>identificar dificuldades</p> <p>articulação do trabalho com o projecto curricular, com o plano de actividades e o interesse das crianças</p> <p>pequenos projectos ao longo do ano</p>
Sensibilidade	<p><i>ajudar [as crianças]</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>há uma modificação de atitudes com a idade, há uma modificação de atitudes perante os meninos, que não sei se diria serem já de avó, não por eu ser avó...</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>utilizo a dramatização para aquelas crianças que geralmente têm problemas de inibição e depois não querem colaborar, não querem falar</i> (3A - 2004/05)</p>	<p>ajudar as crianças</p> <p>atitudes modificam-se com a idade</p> <p>dramatização ajuda crianças inibidas</p>
Estimulação	<p><i>tenho que criar estratégias motivantes</i> (3 B- 2004/05)</p> <p>[crianças motivam-se] <i>sendo eu a contar a história no fantocheiro, mas têm de ver a minha cara, porque senão vão vigiar e desconcentram-se</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>o tempo da manta só funciona se eu tiver uma surpresa escondida ou fizer algum tipo de chantagem</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>quando sou eu a orientar as coisas correm melhor</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>elas [crianças] quando vão para o apoio ficam por exemplo no computador com jogos, mas elas já sabem aquilo</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>desenvolvo muito a linguagem ao nível das histórias, da conversa, do diálogo, através do fantocheiro (...) dramatização</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>elas [crianças] não têm muitas iniciativas, assim, não consigo trabalhar o projecto delas, as iniciativas têm de partir de mim</i> (3B - 2004/05)</p> <p><i>eu é que solicito, dou as dicas e depois vejo se elas concordam ou não e vamos avançando. Assim é que funciona melhor com elas</i> (3B - 2004/05)</p>	<p>criar estratégias motivantes</p> <p>motivação com surpresas</p> <p>educador orienta</p> <p>trabalhar no computador no tempo de apoio</p> <p>utilização de histórias, conversas, fantoches e dramatizações</p> <p>iniciativas partem do educador</p>
Autonomia	<p><i>Elas participam, porque quando tem os pequenos projectos elas é que dão pistas</i> (3A - 2004/05)</p> <p><i>apareceu o projecto da I. sobre a Disney, há o cabeleireiro, há um ou outro que vai aparecendo, mas muito pouco</i> (3B - 2004/05)</p>	<p>crianças dão pistas</p> <p>escassez de projectos iniciados pelas crianças</p>

Anexo E3-15 (continuação)

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Autonomia	<p><i>eles ainda não têm capacidade para se orientarem, têm dificuldades nesse aspecto (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>implementaram-se as regras com eles (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>autonomamente tomam as suas iniciativas (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>esta ideia de estudar o corpo humano teve a ver com eles (3B - 2004/05)</i></p>	<p>crianças com dificuldades de orientação</p> <p>regras elaboradas com as crianças</p> <p>crianças têm autonomia para tomar iniciativas</p> <p>estudar o corpo humano partiu do grupo</p>

Anexo E3-16

Instituição 3		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Oportunidades de aprendizagem		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Áreas de conteúdo mais valorizadas	<p><i>onde estão mais motivados, além de ser na plástica é na expressão motora e algumas vezes na história (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>trabalho muito a pré-escrita, a leitura e a linguagem (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>as maiores dificuldades são ao nível da linguagem (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>tento por todos os meios contemplar todas as áreas, mas dou muita importância à linguagem (3A - 2004/05)</i></p>	<p>a expressão plástica e a expressão motora motivam o grupo</p> <p>trabalhar a pré-escrita, a leitura e a linguagem</p> <p>dificuldades na linguagem</p> <p>valorização da linguagem</p>
Áreas de conteúdo menos valorizadas		
Articulação de áreas de conteúdo	<p><i>cada dia tenta-se de forma flexível abordar todas as áreas (3B - 2004/05)</i></p> <p><i>tento por todos os meios contemplar todas as áreas (3A - 2004/05)</i></p> <p><i>temos a matemática, as experiências, a educação física, a culinária, temos plástica, uma série de actividades (3B - 2004/05)</i></p>	<p>tenta-se abordar todas as áreas</p> <p>actividades variadas</p>

Anexo E4-1

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Visão		
Categoria: Projecto educativo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Finalidades e objectivos	<i>o papel do Jardim de Infância no desenvolvimento da criança (4B - 2004/05)</i>	desenvolvimento integral
	<i>canalizando para (...) o desenvolvimento integral (4B - 2004/05)</i>	
	<i>desenvolver, motivar, despertar...as crianças, não propriamente para o 1º ciclo (também visa isso) (4B - 2004/05)</i>	
	<i>desenvolve-los como pessoas, não como alunos, não separar o que é de casa do que é da escola (4B - 2004/05)</i>	desenvolvimento de atitudes de partilha, de intreaajuda, de cooperação, de democracia
	<i>os estímulos em casa são poucos, pois os pais não têm formação para isso, é importante que [as crianças] venham cedo [para o Jardim de Infância] (4B - 2004/05)</i>	
	<i>[o Jardim de Infância] é um espaço (...) onde se inicia as práticas de partilha, de democracia, de interajuda, de cooperação (4B - 2004/05)</i>	
	<i>educadores junto com as crianças adquirem conhecimentos, para si e para os outros, em conjunto contribuem para o conhecimento mútuo (4B - 2004/05)</i>	
<i>a função do Jardim de Infância é aproveitar os conhecimentos que eles já trazem e dar-lhes alguns conhecimentos académicos também (4B - 2004/05)</i>	aquisição de conhecimentos	
<i>tenho competências para desenvolver (4B - 2004/05)</i>	desenvolvimento de competências	
Elaboração	<i>o projecto é elaborado em conjunto com os professores (4A - 2004/05)</i>	professores e educadores em conjunto
Duração		
Âmbito	<i>de acordo com o projecto da Unidade Orgânica cada escola faz o seu projecto (4B - 2004/05)</i>	o projecto da escola articulado com o PE da Unidade Orgânica
Divulgação	<i>o projecto está na escola, na coordenadora de núcleo, quem quiser pode consultá-lo (4A - 2004/05)</i>	consulta do projecto junto da coordenadora de núcleo

Anexo E4-2

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Espaço Institucional		
Categoria: Espaços exteriores, interiores e equipamentos		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Condições apresentadas	<i>não temos uma biblioteca</i> (4B - 2004/05)	falta biblioteca
	<i>temos falta de recursos</i> (4B - 2004/05)	falta recursos

Anexo E4-3

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Recursos Humanos		
Categoria: Formação e desenvolvimento profissional		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Formação organizada	<i>sempre que tenho alguma dúvida apoio-me no MEM</i> (4B - 2004/05)	apoio no MEM
Desenvolvimento profissional com base na experiência	<i>eu gosto de desafios, por isso aceitei participar [no projecto de auto-avaliação e melhoria]. Os desafios ajudam-nos a evoluir</i> (4B - 2004/05)	os desafios ajudam a evoluir
Carências de formação	<i>quando começamos a trabalhar parece que se cai numa rotina (que é importante!), mas esquecemo-nos de questionar sobre a prática</i> (4B - 2004/05)	trabalho rotineiro e não reflectido sobre as práticas

Anexo E4-4

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Trabalho em equipa		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Trabalho com auxiliares	<i>projectos (...) são partilhados (...) com as auxiliares (4B - 2004/05)</i>	partilha de projectos com auxiliares
Trabalho com outros parceiros educativos	<i>projectos (...) são partilhados (...) com as outras salas, com os outros professores (4B - 2004/05)</i>	partilha de projectos com professores
	<i>há a falta de diálogo (4B - 2004/05)</i>	falta de diálogo
	<i>necessidade de compreender melhor determinadas crianças (4B - 2004/05)</i>	
	<i>é um bocadinho difícil para mim ter de [deixar as estagiárias] trabalhar e ficar mais afastada (4B - 2004/05)</i>	dificuldade de gerir o trabalho das estagiárias
	<i>ao princípio foi um bocadinho complicado para mim, porque eu não sabia qual era o meu papel , [as estagiárias] é que tinham de fazer tudo e eu andava aqui, para dentro e para fora (...) agora já estou mais controlada e elas tiveram de se adaptar à minha maneira de trabalhar (4B - 2004/05)</i>	estagiárias adaptam-se à maneira de trabalhar da educadora
	<i>ainda hoje estive aqui uma mãe que veio pedir a avaliação e estive a ver com ela a melhor maneira de trabalharmos em conjunto, com ela e com o pai em casa, para colmatar as dificuldades que o miúdo tem (4B - 2004/05)</i>	trabalhar em conjunto com os pais

Anexo E4-5

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-família		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Concepções dos educadores sobre o envolvimento das famílias	<p>[pais] <i> muito interessados e preocupados com os filhos</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i> os estímulos em casa são poucos, pois não têm formação para isso</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i> estão muito interessados mas não têm formação</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i> quando percebem o papel do Jardim de Infância no desenvolvimento da criança e o seu papel como educadores passam a participar muito</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i> acho imprescindível que [as crianças] venham [para o Jardim de Infância] pelo menos aos quatro anos e os pais também acham isso</i> (4B - 2004/05)</p> <p>[os pais] <i> dizem que o Jardim de Infância ajuda a que os filhos fiquem mais desenvolvidos</i> (4B - 2004/05)</p> <p>[as mães] <i> são muito interessadas, muito participativas</i> (4B - 2004/05)</p> <p>[os pais] <i> têm-se mostrado satisfeitos, receptivos e colaboram</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i> falo em mães porque os pais não aparecem muito na escola, ainda têm aquela ideia de que a escola está à conta das mães</i> (4B - 2004/05)</p>	<p>pais interessados</p> <p>pais com pouca formação para ajudar os filhos</p> <p>pais participam mais quando percebem o papel do Jardim de Infância</p> <p>pais e educadores defendem entrada das crianças aos quatro anos no Jardim de Infância</p> <p>pais dizem que o Jardim de Infância ajuda no desenvolvimento</p> <p>mães interessadas e participativas</p> <p>pais satisfeitos, receptivos e colaboradores</p> <p>ideia de que as mães é que vão à escola</p>
Estratégias de envolvimento	<p><i> com a formação que damos e aquilo que lhes vamos pedindo, eu pelo menos faço formação, procuro explicar para que serve o Jardim de Infância e o que em casa devem fazer para ajudar a criança</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i> não é só colaborar com material (...) em casa os filhos rapidamente evoluem</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i> até costumam ver nos placards o tipo de trabalhos que se faz e depois vão para casa fazer trabalhos com os filhos</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i> acrescento ainda a importância de partilhar as experiências, os projectos com os pais, fazer reuniões de pais, mostrar os projectos, levarem para casa para verem</i> (4B - 2004/05)</p> <p>[as mães] <i> gostam muito de dar continuidade ao trabalho que se faz aqui</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i> aquela ideia de levarem livros para casa ao fim de semana foi uma estratégia para lerem histórias aos filhos e em cada semana vem um desenho no mesmo caderno que acompanha o livro</i> (4B - 2004/05)</p>	<p>educador dá formação aos pais</p> <p>os pais trabalham com os filhos em casa</p> <p>partilha de projectos e reuniões</p> <p>mães dão continuidade ao trabalho do Jardim de Infância</p> <p>crianças levam livros para os pais lhes lerem ao fim de semana</p>

Anexo E4-5 (continuação)

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-família		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de envolvimento	<i>[as mães] não querem que o seu filho fique atrás ...criam hábitos de leitura (4B - 2004/05)</i>	criação de hábitos de leitura em casa
	<i>peço muita colaboração para projectos (...) vêm assistir à divulgação de projectos (4B - 2004/05)</i>	pais colaboram e assistem à divulgação de projectos
	<i>tenho amigas, mesmo amigas entre as mães que passaram por este projecto (4B - 2004/05)</i>	educadora cria amizade com mães
	<i>em relação aos pais investe-se muito na parte humana, o relacionamento com os pais (4B - 2004/05)</i>	investe-se no relacionamento com os pais
	<i>investe-se (...) trazemos os pais à escola (4B - 2004/05)</i>	investe-se na vinda dos pais à escola
	<i>fazemos [formação] mesmo individualmente, nas avaliações, quando elas vêm aqui (4B - 2004/05)</i>	formação nos momentos de entrega de avaliação
	<i>estive a ver com [uma mãe] a melhor maneira de trabalharmos em conjunto, com ela e com o pai em casa, para colmatar as dificuldades que o miúdo tem (4B - 2004/05)</i>	educadora e pais procuram colmatar dificuldades das crianças
	<i>o diálogo é muito aberto, muito frontal (4B - 2004/05)</i>	diálogo aberto e frontal
	<i>com [projectos] e pesquisas em casa, os pais sabem sempre o que é que eles estão a fazer (4B - 2004/05)</i>	projectos e pesquisas ajudam os pais a compreenderem o que se faz
	<i>fazemos muitas reuniões (4B - 2004/05)</i>	realização de reuniões
	<i>o ano passado fizemos uma exposição e os pais, os padrinhos, os avós e irmãos vieram ver (4B - 2004/05)</i>	exposição traz pais à escola
	<i>a minha colega também fez uma exposição e teve a participação de todos (4B - 2004/05)</i>	
	<i>[estar no Jardim de Infância há vários anos] ajuda, porque várias famílias, senão quase todas, já passaram por aqui e isso dá-me um crédito de confiança em relação às famílias (4B - 2004/05)</i>	fixação do educador à escola facilita relações de confiança
<i>[as famílias] sabem com o que podem contar da minha parte e eu sei o que posso contar da parte delas (4B - 2004/05)</i>	educadora-famílias conhecem-se	
<i>eu acho que temos que dar a todos as mesmas oportunidades [a propósito de família de religião diferente da maioria] e respeitar todas as famílias (4B - 2004/05)</i>		
<i>tenho uma criança que é de outra religião (...) falei com os pais, expliquei que todas as outras crianças são católicas e não queria que o filho se sentisse rejeitado, então como é que queriam que eu fizesse? (4B - 2004/05)</i>	respeito pelas famílias	

Anexo E4-6

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-1º Ciclo do Ensino Básico		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias realizadas	<p><i>projectos (...) são partilhados (...) com as outras salas, com os outros professores (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>há a divulgação de projectos (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>a outra educadora e eu (...) vamos às salas apresentar os trabalhos ou projectos (...) quando as crianças da pré vão para cima as professoras já conhecem melhor o trabalho que se faz aqui (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>há uma sala onde já fizemos vários trabalhos em comum: eles escrevem uma história e nós ilustramos (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>quando há exposições convida-se a escola toda (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>já fiz uma experiência muito engraçada (...) trabalhei segundo o MEM e a professora que os recebeu continuou na mesma linha do Movimento (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>antes de eles passarem para o 1º ciclo a professora vinha cá abaixo (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>falávamos com [as crianças do 1º ciclo] e apresentávamos trabalhos, começamos a estabelecer uma relação (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>fizeram projectos que quiseram levar para o 1º ciclo, foi o caso do hamster que foi para cima (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>a professora estava receptiva (4B - 2004/05)</i></p>	<p>partilha de projectos</p> <p>divulgação de projectos</p> <p>apresentação de trabalhos do Jardim de Infância nas salas do 1º ciclo</p> <p>trabalhos em comum com uma sala do 1º Ciclo</p> <p>exposições envolvem convite a toda a escola</p> <p>professora continuou com os princípios do MEM</p> <p>a professora vinha ao Jardim de Infância</p> <p>apresentação de trabalhos às crianças do 1º Ciclo</p> <p>projectos transitaram com o grupo para o 1º Ciclo</p> <p>professora receptiva</p>
Estratégias desejadas	<p><i>[valorizo crianças] bem preparadas para o resto e que vão certamente ser cidadãos como eu queria que fossem (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>[pintar e preencher espaços] neste momento eu já não estou preocupada com isso (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>antes de entrar para o MEM preocupava-me muito que eles fossem bem preparados para a escola. Eu hoje continuo a querer isso (...), mas agora eu valorizo mais crianças como eu tenho na minha sala, extremamente autónomas, com um interagir impecável (4B - 2004/05)</i></p>	<p>valorização da formação humana</p> <p>educador não se preocupa com competências específicas</p> <p>preparar crianças autónomas para a entrada no 1º ciclo do EB</p>
Dificuldades na implementação de estratégias	<p><i>antes [as professoras] achavam que os meninos iam muito desassossegados, porque não tinham muitas regras e andavam muito livres pelas salas e agora já estão a ver que há muito trabalho (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>[a relação com o 1º ciclo do EB] é o calcanhar de Aquiles (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>nos anos seguintes não houve [continuidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo] e este ano também não vai haver (4B - 2004/05)</i></p>	<p>antes os professores não reconheciam o trabalho do Jardim de Infância</p> <p>relação problemática com o 1º ciclo</p> <p>falta de continuidade entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo</p>

Anexo E4-6 (continuação)

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-1º Ciclo do Ensino Básico		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Dificuldades de implementação de estratégias	<i>entre o resto do pessoal docente e as crianças há um pouco aquela separação do tipo estes não têm nada a ver comigo</i> (4B - 2004/05)	personal docente separa as crianças do Jardim de Infância das crianças da Escola
	<i>sei que elas vão chegar à escola (...) e a primeira coisa que lhes pedem é que numa capa pintem e preencham o espaço, será a primeira ficha de avaliação, vão ser avaliados por isso, mas neste momento eu já não estou preocupada com isso</i> (4B - 2004/05)	na escola avalia-se capacidade de pintar e de preencher espaços

Anexo E4-7

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Interações		
Categoria: Relação instituição-comunidade		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias	<i>já aconteceu virem enfermeiros, agora já vieram técnicos para a reciclagem</i> (4B - 2004/05)	vinda de técnicos
	<i>existe um grande envolvimento da comunidade</i> (4B - 2004/05)	comunidade envolve-se
	<i>já fomos à biblioteca</i> (4B - 2004/05)	visita à biblioteca
	<i>à natação (quando houve a carrinha da Câmara)</i> (4B - 2004/05)	idas à piscina municipal
	<i>a comunidade em si vem ver exposições</i> (4B - 2004/05)	organização de exposições na escola
	<i>toda a comunidade está convidada a participar na missa amanhã</i> (4B - 2004/05)	convite para a missa da escola
	<i>nós envolvemos a comunidade e as famílias</i> (4B - 2004/05)	Jardim de Infância envolve a comunidade
Dificuldades de envolvimento	<i>projectos (...) são partilhados (...) com a comunidade</i> (4B - 2004/05)	partilha de projectos com a comunidade
	<i>nós irmos à comunidade depende um pouco de transporte</i> (4B - 2004/05)	saidas dependem de transporte

Anexo E4-8

Instituição 4		
Dimensão: Organização e Gestão da Instituição		
Tema: Pressão Interna para a Melhoria		
Categoria: Avaliação e monitorização		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de dinâmicas de avaliação e monitorização	<i>a avaliação da instituição (...) só agora neste projecto (4B - 2004/05)</i>	apenas este ano com o Projecto de auto-avaliação
Ausência de dinâmicas de avaliação e monitorização	<i>a avaliação da instituição isso nunca aconteceu, só agora neste projecto (4B - 2004/05)</i>	nunca houve avaliação da instituição

Anexo E4-9

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Espaço e materiais		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Organização da sala	<i>temos várias áreas na sala (4B - 2004/05)</i>	áreas na sala
Gestão do espaço e materiais	<i>faltam-nos recursos para corresponder às necessidades, aos interesses [que as crianças têm], às suas curiosidades, até mesmo para corresponder ao nível cultural de cada um (4B-2004/05)</i>	falta de recursos

Anexo E4-10

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Tempo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de rotinas	<i>tenho uma rotina diária e actividades semanais</i> (4B - 2004/05)	rotina diária e semanal
	<i>há o tempo de trabalho autónomo</i> (4B - 2004/05)	trabalho autónomo

Anexo E4-11

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo		
Categoria: Grupo		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Dinâmicas de organização do grupo	<i>se misturas as três idades torna-se mais fácil</i> (4B - 2004/05)	as três idades juntas é mais fácil
	<i>há níveis de comportamento muito diferentes, níveis etários muito diferentes</i> (4B - 2004/05)	idades e comportamentos diferentes
	<i>outra estratégia que eu utilizo (e que embora dê muito mais trabalho) é a interacção de todas as idades</i> (4B - 2004/05)	interacção de idades
	<i>tenho aqui vários níveis etários na sala, dos três aos seis</i> (4B - 2004/05)	
	<i>a organização é com eles que se faz, mas há sempre uma mão forte que os ajuda a organizarem-se</i> (4B - 2004/05)	a organização faz-se com o educador e as crianças
	<i>estão sempre ocupados e vão rodando</i> [de acordo com o que planeam no Plano de Actividades semanal] (4B - 2004/05)	as crianças rodam pelas actividades
	<i>pode acontecer haver uma criança de cinco anos estar a fazer um trabalho e outra ao lado com três anos também querer fazer, mas dado o seu desenvolvimento não consegue, então temos que conseguir dar a volta para que ela não se sinta e faça o que consegue fazer naquela idade</i> (4B - 2004/05)	adaptar actividade ao desenvolvimento da criança
	<i>os projectos ou são individuais ou não têm mais de três crianças ao mesmo tempo, porque senão gera confusão</i> (4B - 2004/05)	projectos individuais ou com três crianças no máximo
	<i>os projectos podem ter crianças de mais de uma faixa etária, pode haver uma criança de três anos que se interesse pelo assunto e trabalhe em conjunto com as outras</i> (4B - 2004/05)	um projecto pode envolver crianças com idades diferentes
	<i>os mais velhos ajudam os mais pequenos</i> (4B - 2004/05)	as crianças mais velhas ajudam as mais novas
<i>[com as três idades juntas] passa a haver mais respeito pela individualidade de cada um e começam a sentir a responsabilidade de ajudar os mais pequenos</i> (4B - 2004/05)	respeito e responsabilidade para com os mais novos	

Anexo E4-12

Instituição 4		
<p>Dimensão: Intervenção Educativa na Sala</p> <p>Tema: Organização e Gestão do Ambiente Educativo</p> <p>Categoria: Relações interpessoais</p>		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Relação criança-criança	<p><i>eu acho muita graça quando a criança diz: "tu queres-me ajudar?" Ou então vai uma criança e diz: "tu queres que eu te ajude?" (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>há essa preocupação de os mais velhos ajudarem os mais novos e os pequenos pedem ajuda aos mais velhos e eu sinto que eles têm responsabilidades a esse nível (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>as relações são boas dentro da sala, muito na base da afectividade (4B - 2004/05)</i></p>	<p>crianças pedem ajuda umas às outras</p> <p>na sala as relações são na base da afectividade</p>
Relação adulto-criança	<p><i>[a relação] entre os adultos, o pessoal e as crianças eu acho que está bem (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>sempre tive uma relação muito especial com as crianças e com as mães das crianças (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>crianças e (...) mães (...) aprenderam a conhecer-me (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>existe uma relação de confiança baseada na afectividade (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>nunca houve uma criança a dizer: eu não gosto da educadora, até pelo contrário (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>o meu investimento nelas é importante, porque as [crianças] que já estão no 4º ano ou mesmo no 2º Ciclo ainda passam por aqui para me dar um beijinho (4B - 2004/05)</i></p>	<p>boa relação entre adultos e crianças</p> <p>educadora tem uma relação especial com as crianças e as mães</p> <p>crianças e mães aprenderam a conhecer a educadora</p> <p>relação de confiança</p> <p>crianças dizem gostar da educadora</p> <p>educadora mantém relação de amizade com as ex-crianças do Jardim de Infância</p>
Relação adulto-adulto	<p><i>relação é normal entre os adultos. Cada um desempenha as suas funções e não há problemas graves (4A - 2004/05)</i></p>	<p>a relação entre adultos não evidencia problemas</p>
Igualdade de oportunidades	<p><i>[grupo com varias idades ajuda] a respeitar as diferenças (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>há na minha sala uma criança com maiores dificuldades de aprendizagem (...) e há muito aquela coisa de responder primeiro e ela quando vai responder já está. Ela sente-se um bocadinho discriminada e (...) está sempre a dizer: queres ser minha amiga, queres brincar (4B - 2004/05)</i></p>	<p>respeito pelas diferenças</p> <p>criança procura manter amizades e educador nota alguma discriminação devido a ritmos diferentes de aprendizagem</p>

Anexo E4-13

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Modelo Pedagógico		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Presença de um modelo de referência	<p><i>a teoria da Escola Moderna é aquela em que estou mais familiarizada (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>o que me ajudou nos últimos tempos foi o Movimento da Escola Moderna (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>o meu modelo é aproximado ao modelo do Movimento da Escola Moderna (...) estou ainda a adaptar-me (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>há três anos que tento aplicar o MEM (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>aprendi de uma maneira, depois comecei a ler coisas sobre o High Shoop que comecei a misturar e entretanto dei de caras com o Movimento da Escola Moderna por causa do meu filho, comecei a investigar, achei interessante e comecei a adoptar muitas medidas do MEM (4B - 2004/05)</i></p>	aproximação ao MEM
Dificuldades na implementação de um modelo		
Papel do Educador	<p><i>antes, na prática tradicional fazia um projecto que achava que era importante para o grupo e havia sempre uns quatro ou cinco que não queriam e eu dizia: "Ah! Olha que giro! Anda cá ouvir isto." Tentava que todos fizessem as mesmas coisas. Tentava que todos estivessem na mesma fase (4B - 2004/05)</i></p>	antes o educador procurava que todas as crianças fizessem o mesmo e estivessem no mesmo nível de desenvolvimento

Anexo E4-14

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Planificação	<p><i>são eles que planeiam, executam e avaliam tudo em conjunto</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>no MEM a planificação, os registos e a avaliação fazem parte do trabalho, do processo educativo</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>a planificação é diária, mas também há uma semanal</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>tenho um Plano de Actividades semanal</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>[educadora diz às crianças] já que planificaste vais executar, avaliar e dizer aos outros aquilo que fizeste</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>é para isto que serve o trabalho, para eles terem responsabilidade de fazerem aquilo que planearam</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>Plano de Actividades semanal (...) não se cumpre sempre à risca</i> (4B - 2004/05)</p>	<p>o planeamento e a avaliação são realizados com o grupo de crianças</p> <p>no MEM a planificação e a avaliação integram o processo educativo</p> <p>planificação diária e semanal</p> <p>plano de actividades semanal</p> <p>crianças têm de cumprir com o plano</p> <p>flexibilidade na gestão do plano de actividades semanal</p>
Registos	<p><i>no diário de turma eles próprios registam e eu também o que achamos bem e o que achamos mal e depois é tudo lido em conselho, para além de se falar no momento do registo</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>fica escrito em acta que "para a semana tenho de ajudar mais aquele porque eu estou a ver que ele não está a cumprir com o PIT"</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>aquilo que fica escrito para eles tem um valor muito grande</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>instrumentos de registo: diário de turma, planificação do PIT</i> (4B - 2004/05)</p>	<p>o diário de turma é um instrumento de registo e de avaliação</p> <p>actas para registar avaliação do PIT</p> <p>as crianças valorizam registos escritos</p> <p>o diário de turma e o PIT são instrumentos de registo</p>
Avaliação	<p><i>[o Plano de Actividades semanal] quando é avaliado no fim da semana no Conselho eles vêm: o que é que eu fiz, o que não fiz. Para a semana tenho que me dedicar mais a estas actividades menos trabalhadas esta semana. (...) e com o Diário de turma é a mesma coisa. O que é que eu tenho que mudar? Vamos conversar</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>a planificação, a organização de actividades, a execução e a avaliação são actividades feitas em conjunto com as crianças</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>o facto de mostrarmos aos pais, mostrarmos a outras salas, às auxiliares, leva a que eles sintam que as suas aprendizagens foram significativas, tiveram interesse e eles adoram isso</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>é tudo feito com as crianças, desde o registo, as faltas, o plano individual de trabalho de cada um, o colectivo...</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>[planeamento] para o dia e depois faz-se uma avaliação semanal do plano individual de trabalho</i> (4B - 2004/05)</p>	<p>avaliação semanal a partir do plano de actividades semanal</p> <p>desde a planificação à avaliação tudo é feito com as crianças</p> <p>divulgação de aprendizagens promove auto-estima</p> <p>os planos e os registos são feitos com as crianças</p> <p>planeamento diário e avaliação semanal</p>

Anexo E4-14 (continuação)

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Práticas de observação, registo, planeamento e avaliação		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Avaliação	<i>no final da semana juntamo-nos em grupo e verificamos: olha tu foste muito para esta área, se calhar para a semana era bom pensares em ir para outras áreas, para diversificar</i> (4B - 2004/05)	avaliação em grupo no final da semana
	<i>a avaliação faz parte do processo educativo</i> (4B - 2004/05)	avaliação enquanto componente do processo educativo
	<i>cada um faz aquilo que consegue e é avaliado por isso</i> (4B - 2004/05)	
	<i>faço a avaliação das crianças através do trabalho, da participação, do desempenho de tarefas, da maneira de estar na sala</i> (4B - 2004/05)	avaliação de competências
	<i>[avaliação] a nível de competências gerais</i> (4B - 2004/05)	
	<i>não sou só eu a avaliar os trabalhos, nem os comportamentos, nem os conhecimentos (...) passa a ser tudo avaliado por eles</i> (4B - 2004/05)	tudo é avaliado pelas crianças

Anexo E4-15

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Estratégias de ensino	<i>passa-se do conhecimento familiar e social da criança para os novos conhecimentos (4B - 2004/05)</i>	
	<i>partir em termos de conhecimentos da realidade deles (4B - 2004/05)</i>	
	<i>os conhecimentos mais complexos que resultam de "investigações" devem assentar na cultura original da criança e não pegar em questões alheias ao universo destas crianças (4B - 2004/05)</i>	
	<i>partir das experiências familiares e sociais das crianças (4B - 2004/05)</i>	parte-se das experiências familiares e sociais da criança
	<i>projectos que eles vão pedindo (...) normalmente pedem daquilo que conhecem e vai "assentando", vai "assentando" e ao mesmo tempo que vai "assentando" vão partilhando e vão ficando despertos para qualquer coisa (4B - 2004/05)</i>	
	<i>pegando naquilo que trazem de casa, nas suas vivências familiares, na sua cultura de origem (4B - 2004/05)</i>	
	<i>partindo sempre dos interesses, do tal background que eles trazem de casa, da família, da cultura deles (4B - 2004/05)</i>	
	<i>serem [as crianças] participantes no seu próprio desenvolvimento, incluindo depois as famílias (4B - 2004/05)</i>	crianças participam no seu desenvolvimento
	<i>não consigo fazer mais do que dois projectos em simultâneo porque eles não têm autonomia suficiente para investigar sozinhos. Isso na Escola Básica faz-se, mas eu aqui não consigo (4B - 2004/05)</i>	educador trabalha com um ou dois projectos em simultâneo
	<i>esses conhecimentos, essas descobertas através dos projectos que fazem (...) são partilhados com o resto do grupo e com as outras salas, com os professores, com as auxiliares e também com a comunidade (4B - 2004/05)</i>	
	<i>nunca se deve deixar as descobertas de uma criança só para ela, temos que partilhar (4B - 2004/05)</i>	aprender com a partilha
	<i>aprendem muito na partilha e na cooperação (4B - 2004/05)</i>	
	<i>quando se está a divulgar o trabalho que se fez os outros estão a aprender (4B - 2004/05)</i>	
<i>[o Plano de Actividades semanal] permite que eles numa semana possam rodar por muitas actividades que se fossem orientadas em conjunto não chegariam a realizá-las (4B - 2004/05)</i>	Plano de Actividades permite a realização de várias actividades na semana	
<i>tem que haver sempre alguém que garanta a ordem (4B - 2004/05)</i>	garantir a ordem	
<i>criar espaços de aprendizagens "informais" (sem serem obrigatórias) (4B - 2004/05)</i>	aprendizagens informais	

Anexo E4-15 (continuação)

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Estratégias de ensino e comportamentos de sensibilidade, estimulação e autonomia		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Sensibilidade	<p><i>acho que sou sensível com as crianças, mas posso não demonstrar, é a minha maneira de ser</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>a educadora não é um ser à parte que está cá em cima e que diz está certo, não está, está bem feito ou mal feito</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>muitas vezes subestimamos as crianças</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>reforçar as expectativas (...) tenho-a [a criança com mais dificuldades de aprendizagem] posto perante o grupo a participar (...) valorizá-la perante os outros (...) chego-a bem para mim, para sentirem que eu gosto muito dela e gostarem também</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>eu tento dizer as coisas mais carinhosas, mas de uma forma séria</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>não sou nada: "Ai coitadinho!". Não. Eu acho que as crianças gostam de ser levadas a sério</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>as crianças encaram tudo, mesmo as suas brincadeiras, da mesma forma como um adulto trabalha e eles gostam de ser respeitados da mesma maneira como nós fazemos com outra colega</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>tenho sempre uma tendência de elogiar, outro dia o G. portou-se bem e eu disse: "vamos escrever no diário de turma"</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>falando não com altivez, mas com seriedade</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>se tivermos uma boa afectividade com [as crianças] o resto vem tudo por acréscimo</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>não acredito no método do educador chefe do grupo, toda a gente faz aquilo que eu digo, toda a gente faz aquilo que eu quero</i> (4B - 2004/05)</p>	<p>pode ser-se sensível sem o demonstrar</p> <p>educadora não faz juízos de valor descontextualizados</p> <p>adultos subestimam as crianças</p> <p>reforçar expectativas através da valorização e dos afectos</p> <p>falar com carinho mas de forma séria</p> <p>as crianças gostam de ser levadas a sério</p> <p>fazer elogios</p> <p>falar com seriedade</p> <p>a afectividade é essencial</p> <p>o educador não é um chefe</p>
Estimulação	<p><i>a principal função do educador deverá ser incutir na criança a curiosidade, o gosto pelo saber e o interesse</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>[educador] canaliza para as actividades</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>só se aprende quando se está motivado</i> (4B - 2004/05)</p> <p><i>aprendem muito mais se estiverem envolvidas no próprio processo de aprendizagem</i> (4B - 2004/05)</p>	<p>educador incute na criança curiosidade, interesse e o gosto pelo saber</p> <p>educador encaminha</p> <p>aprende-se quando motivado</p> <p>crianças envolvidas aprendem</p>

Anexo E4-16

Instituição 4		
Dimensão: Intervenção Educativa na Sala		
Tema: Processo de Ensino/Aprendizagem e Gestão Curricular		
Categoria: Oportunidades de aprendizagem		
Subcategoria	Unidades de registo	Indicadores
Áreas de conteúdo mais valorizadas	<p><i>valorizo tudo, mas mais a matemática e a língua portuguesa (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>competências da matemática e da língua, da língua portuguesa oral e escrita (4B - 2004/05)</i></p> <p><i>a pré-leitura e a pré-escrita, o conhecimento do meio (através dos projectos), depois as expressões: a plástica, a musical, a dramática e a parte da autonomia e da participação (4B - 2004/05)</i></p>	<p>valorização da matemática e da língua portuguesa</p> <p>valorização de todas as áreas de conteúdo</p>
Áreas de conteúdo menos valorizadas		
Articulação das áreas de conteúdo	<i>o conhecimento do mundo é transversal (4B - 2004/05)</i>	transversalidade do conhecimento do mundo

Anexo 19 - Dados dos questionários

Anexo Q1

Questão: *O Jardim de Infância é um lugar organizado e seguro*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	1	0
	Concordo	0	1	2	0	3	2	1	2
	Concordo totalm.	3	2	0	2	1	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	1	0	0	0	0	0
	Concordo	2	2	2	0	0	0	2	0
	Concordo totalm.	1	1	0	2	2	2	1	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Concordo	1	0	1	1	1	0	0	1
	Concordo totalm.	0	0	0	0	0	0	1	0
	NR	0	1	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	1	1
Encarregados de educação	Discordo totalm.	0	0	2	1	0	1	0	0
	Discordo	1	1	8	1	1	0	1	0
	Concordo	24	19	12	5	5	10	7	12
	Concordo totalm.	16	6	2	18	9	5	11	7
	NR	0	1	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	41	27	24	25	15	16	19	19

Anexo Q2

Questão: <i>O Jardim de Infância é um lugar onde é agradável estar</i>		Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
Inquiridos	Respostas	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	1	0	0	0	1	0
	Concordo	0	1	1	1	2	1	1	2
	Concordo totalm.	3	2	0	1	2	1	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Concordo	2	2	3	0	0	0	2	0
	Concordo totalm.	1	1	0	2	2	2	1	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Concordo	1	0	1	1	1	0	0	1
	Concordo totalm.	0	0	0	0	0	0	1	0
	NR	0	1	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	1	1
Encarregados de educação	Discordo totalm.	0	0	0	1	0	0	0	0
	Discordo	0	0	3	0	0	0	0	0
	Concordo	22	15	15	8	5	7	5	12
	Concordo totalm.	19	11	6	16	10	9	14	7
	NR	0	1	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	41	27	24	25	15	16	19	19

Anexo Q3

Questão: *Falta de condições ao nível de instalações e equipamentos*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	0	1	0	1	2	1	0	0
	Probl. mínimo	3	1	0	1	1	1	1	0
	Probl. moderado	0	1	2	0	1	0	1	1
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	1	1	1	1	0	0	2	0
	Probl. mínimo	2	1	1	1	2	0	0	0
	Probl. moderado	0	1	1	0	0	1	1	2
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Não const. probl.	0	0	0	0	0	0	1	0
	Probl. mínimo	0	0	0	0	1	0	0	0
	Probl. moderado	0	0	0	0	0	0	1	1
	Probl. grave	1	0	0	0	0	0	1	0
	NR	0	1	1	1	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1
Encarregados de educação	Não const. probl.	16	8	7	10	6	7	4	1
	Probl. mínimo	17	9	1	8	5	3	6	5
	Probl. moderado	8	10	16	5	4	5	7	10
	Probl. grave	0	0	0	2	0	1	1	3
	NR	0	0	0	0	0	0	1	0
	Nº de Inq.	41	27	24	25	15	16	19	19

Anexo Q4

Questão: *Falta de condições para crianças com necessidades educativas especiais*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	1	0	0	0	2	1	1	1
	Probl. mínimo	2	2	2	2	1	1	0	0
	Probl. moderado	0	1	0	0	1	0	0	0
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	0	1	0	0	0	1	0	0
	Probl. mínimo	0	0	0	0	1	0	0	0
	Probl. moderado	2	1	1	1	1	0	0	0
	Probl. grave	1	1	2	1	0	0	2	2
	NR	0	0	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	2	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Não const. probl.	0	0	0	0	0	0	1	0
	Probl. mínimo	0	0	0	0	1	0	0	0
	Probl. moderado	0	0	0	0	0	0	2	1
	Probl. grave	1	0	0	0	0	1	0	0
	NR	0	1	1	1	0	0	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1
Encarregados de educação	Não const. probl.	3	3	2	9	4	4	7	3
	Probl. mínimo	7	2	1	2	7	5	2	4
	Probl. moderado	14	9	8	2	1	2	5	4
	Probl. grave	11	5	7	7	3	2	4	8
	NR	6	8	0	4	0	3	1	0
	Nº de Inq.	41	27	18	24	15	16	19	19

Anexo Q5

Questões	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Os equipamentos e materiais do espaço exterior atendem a critérios de qualidade e segurança	Nunca	0	0	1	0	3	0	1	0
	Alg. vezes	1	3	1	2	0	0	1	2
	Muit. vezes	2	0	0	0	0	2	0	0
	Sempre	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	1	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
A compra de material faz-se de acordo com critérios como a variedade, funcionalidade, durabilidade e segurança	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	0	0	0	0	1	0	0
	Muit. vezes	0	2	1	0	0	1	0	0
	Sempre	2	1	1	2	4	0	2	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
O espaço exterior permite oportunidades educativas diversificadas	Nunca	0	0	0	0	2	0	0	0
	Alg. vezes	1	0	2	2	1	1	2	2
	Muit. vezes	2	3	0	0	1	1	0	0
	Sempre	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
No espaço exterior organizam-se situações educativas intencionalmente planeadas	Nunca	0	0	0	0	1	0	0	0
	Alg. vezes	3	3	1	2	2	1	2	2
	Muit. vezes	0	0	1	0	0	1	0	0
	Sempre	0	0	0	0	1	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q6

Questão: <i>Ofertas de formação insuficientes para o pessoal docente do Jardim de Infância</i>		Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
Inquiridos	Respostas	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	1	0	1	2	1	1	0	0
	Probl. mínimo	0	0	0	0	0	0	1	0
	Probl. moderado	2	2	0	0	3	1	0	0
	Probl. grave	0	1	1	0	0	0	1	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	2
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Não const. probl.	0	0	0	0	0	0	0	1
	Probl. mínimo	0	0	0	0	1	0	0	0
	Probl. moderado	1	0	0	0	0	0	1	0
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	1	0
	NR	0	1	1	1	0	1	1	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1

Anexo Q7

Questão: <i>Ofertas de formação insuficientes para o pessoal não docente do Jardim de Infância</i>		Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
Inquiridos	Respostas	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	0	0	0	2	0	0	0	0
	Probl. mínimo	1	0	1	0	0	1	1	0
	Probl. moderado	0	2	0	0	2	1	1	2
	Probl. grave	2	1	1	0	1	0	0	0
	NR	0	0	0	0	1	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	0	0	0	1	0	0	0	0
	Probl. mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Probl. moderado	2	1	0	1	1	0	1	0
	Probl. grave	1	2	2	0	1	2	2	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	2	2	3	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Não const. probl.	0	0	0	0	0	0	0	1
	Probl. mínimo	0	0	0	0	1	0	0	0
	Probl. moderado	1	0	0	0	0	0	1	0
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	1	0
	NR	0	1	1	1	0	1	1	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1

Anexo Q8

Questão:		<i>Falta de preparação dos auxiliares de acção educativa ou de outros funcionários para as funções que desempenham</i>							
Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	1	0	0	0	0	0	0	0
	Probl. mínimo	2	3	0	0	2	1	1	0
	Probl. moderado	0	0	2	2	0	1	0	2
	Probl. grave	0	0	0	0	2	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	1	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	0	1	1	2	0	0	0	2
	Probl. mínimo	0	0	0	0	1	0	0	0
	Probl. moderado	3	2	0	0	1	0	3	0
	Probl. grave	0	0	2	0	0	2	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Não const. probl.	0	0	0	0	0	0	1	0
	Probl. mínimo	0	0	0	0	0	0	1	1
	Probl. moderado	1	0	0	0	1	1	1	0
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	1	1	1	0	0	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1

Anexo Q9

Questão: *Utiliza a componente não lectiva para realizar investigação*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	2	1	0	0	0	0	0	0
	Algumas vezes	1	1	0	2	1	2	0	0
	Muitas vezes	0	1	2	0	3	0	2	0
	Sempre	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	2
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q10

Questão: *Desmotivação dos educadores de infância*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	1	2	0	2	4	2	1	1
	Probl. mínimo	2	1	1	0	0	0	1	1
	Probl. moderado	0	0	0	0	0	0	0	0
	Probl. grave	0	0	1	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	3	2	0	2	2	1	3	2
	Probl. mínimo	0	1	0	0	0	0	0	0
	Probl. moderado	0	0	0	0	0	0	0	0
	Probl. grave	0	0	2	0	0	0	0	0
	NR	0	0	1	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Não const. probl.	0	0	0	0	1	0	3	1
	Probl. mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Probl. moderado	0	0	0	0	0	0	0	0
	Probl. grave	1	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	1	1	1	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1

Anexo Q11

Questão: *Existem hábitos de trabalho em equipa entre educadores*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Algum. vezes	1	0	2	0	3	0	0	2
	Muitas vezes	1	3	0	0	1	2	2	0
	Sempre	1	0	0	2	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q12

Questão:		<i>Existem hábitos de trabalho entre educadores e auxiliares de acção educativa</i>							
Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Algum. vezes	2	2	1	2	2	0	2	2
	Muitas vezes	1	1	1	0	2	1	0	0
	Sempre	0	0	0	0	0	1	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Nunca	0	0	0	0	0	0	3	0
	Algum. vezes	0	0	0	1	1	1	0	2
	Muitas vezes	0	2	2	1	1	1	0	0
	Sempre	0	1	1	0	0	0	0	0
	NR	3	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2

Anexo Q13

Questão: *Existem hábitos de trabalho entre educadores e professores do primeiro ciclo do Ensino Básico*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	3	2	1	0	0	0	1	0
	Algum. vezes	0	1	1	2	2	1	1	2
	Muitas vezes	0	0	0	0	2	1	0	0
	Sempre	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Nunca	0	0	0	0	0	1	0	0
	Algum. vezes	1	1	0	0	1	0	3	0
	Muitas vezes	0	0	0	0	0	0	0	1
	Sempre	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	1	1	0	0	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1

Anexo Q14

Questão: *Existem hábitos de trabalho em equipa entre educadores e docentes e/ou outros técnicos do Ensino Especial*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	0	1	2	0	0	0	1	0
	Algum. vezes	3	2	0	2	3	1	0	2
	Muitas vezes	0	0	0	0	1	1	1	0
	Sempre	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q15

Questão: *Existem hábitos de trabalho em equipa entre auxiliares de acção educativa e técnicos de educação especial*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Auxiliares de acção educativa	Nunca	0	1	2	1	2	1	3	0
	Algum. vezes	0	1	1	1	0	0	0	2
	Muitas vezes	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sempre	0	1	0	0	0	0	0	0
	NR	3	0	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2

Anexo Q16

Questão: *O educador e as crianças com necessidades educativas especiais são apoiados por um docente e/ou técnico de ensino especial*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	1	0	0	0	0	0	0	0
	Algum. vezes	2	0	0	2	0	1	0	0
	Muitas vezes	0	2	2	0	3	1	1	1
	Sempre	0	0	0	0	1	0	0	0
	NR	0	1	0	0	0	0	1	1
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q17

Questão: *Utiliza a componente não lectiva para trabalhar em equipa*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	2
	Algum. vezes	1	0	1	1	3	1	2	0
	Muitas vezes	2	3	1	1	1	1	0	0
	Sempre	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q18

Questão: *Utiliza a componente não lectiva para participar em reuniões*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Algum. vezes	2	1	2	1	1	1	0	1
	Muitas vezes	1	2	0	1	2	0	1	1
	Sempre	0	0	0	0	1	1	1	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q19

		Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
Inquiridos	Respostas	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	2	1	1	0	2	1	1	1
	Probl. mínimo	1	2	0	1	2	1	1	1
	Probl. mod.	0	0	1	1	0	0	0	0
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	3	2	0	2	1	1	0	2
	Probl. mínimo	0	1	1	0	0	0	0	0
	Probl. mod.	0	0	1	0	1	0	3	0
	Probl. grave	0	0	1	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2

Anexo Q20

Questão	Opções Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		%	%	%	%	%	%	%	%
Conhece os objectivos do trabalho que se realiza no Jardim de Infância	Nunca	0,0	0,0	0,0	8,0	13,3	6,3	10,5	0,0
	Algum. vezes	41,5	22,2	50,0	16,0	6,7	37,5	0,0	31,6
	Muitas vezes	24,4	51,9	29,2	28,0	40,0	25,0	15,8	10,5
	Sempre	34,1	25,9	20,8	48,0	40,0	31,3	68,4	57,9
	NR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,3	0,0
	Nº de Inq.	20	27	24	25	14	14	19	19
O educador informa-o sobre o trabalho que desenvolve no Jardim de Infância	Nunca	9,8	7,4	0,0	0,0	13,3	6,3	5,3	5,3
	Algum. vezes	29,3	22,2	29,2	24,0	0,0	18,8	10,5	26,3
	Muitas vezes	36,6	25,9	41,7	24,0	20,0	31,3	0,0	5,3
	Sempre	24,4	44,4	29,2	52,0	66,7	43,8	84,2	63,2
	NR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Nº de Inq.	20	27	24	25	14	14	19	19
Participa nas reuniões que se realizam no Jardim de Infância	Nunca	4,9	11,1	0,0	4,0	13,3	6,3	5,3	0,0
	Algum. vezes	34,1	14,8	16,7	40,0	13,3	25,0	0,0	10,5
	Muitas vezes	12,2	29,6	29,2	20,0	6,7	18,8	5,3	5,3
	Sempre	48,8	44,4	54,2	36,0	66,7	43,8	89,5	84,2
	NR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,1	0,0	0,0
	Nº de Inq.	20	27	24	25	14	14	19	19
O educador pede-lhe para colaborar no desenvolvimento de projectos ou trabalhos	Nunca	12,2	11,1	12,5	4,0	13,3	12,5	10,5	10,5
	Algum. vezes	63,4	55,6	41,7	44,0	46,7	50,0	42,1	36,8
	Muitas vezes	17,1	17,1	37,5	36,0	20,0	18,8	10,5	5,3
	Sempre	7,3	9,8	4,2	12,0	0,0	12,5	36,8	42,1
	NR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Nº de Inq.	20	27	24	25	14	14	19	19

Anexo Q21

Questão	Opções Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		%	%	%	%	%	%	%	%
Participa nas actividades que se realizam no Jardim de Infância	Nunca	17,1	14,8	16,7	4,0	40,0	6,3	15,8	15,8
	Algum. vezes	56,1	44,4	20,8	52,0	33,3	50,0	31,6	15,8
	Muitas vezes	17,1	25,9	54,2	24,0	13,3	12,5	15,8	10,5
	Sempre	9,8	14,8	8,3	20,0	13,3	25,0	36,8	52,6
	NR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,2	0,0	5,3
	Nº de Inq.	20	27	24	25	14	14	19	19
Participa com a sua experiencia no desenvolvimento de projectos no Jardim de Infância	Nunca	65,9	63,0	20,8	32,0	53,3	31,3	31,6	31,6
	Algum. vezes	31,7	29,6	62,5	44,0	33,3	56,3	52,6	21,1
	Muitas vezes	2,4	7,4	12,5	12,0	6,7	0,0	5,3	10,5
	Sempre	0,0	0,0	0,0	8,0	6,7	0,0	5,3	31,6
	NR	0,0	0,0	4,2	4,0	0,0	12,4	5,2	6,2
	Nº de Inq.	20	27	24	25	14	14	19	19
Participa nas tomadas de decisão sobre a organização e funcionamento do Jardim de Infância	Nunca	64,3	63,0	20,8	28,0	46,7	31,3	41,1	26,3
	Algum. vezes	31,7	22,2	41,2	28,0	33,3	50,0	21,1	21,1
	Muitas vezes	4,9	7,4	37,5	24,0	6,7	6,3	5,3	5,3
	Sempre	0,0	7,4	0,0	16,0	13,3	6,3	26,3	36,8
	NR	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	6,1	6,2	10,5
	Nº de Inq.	20	27	24	25	14	14	19	19
Existe um bom relacionanto entre si e o pessoal que trabalha no Jardim de Infância	Nunca	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	6,3	0,0	10,5
	Algum. vezes	0,0	7,4	8,3	4,0	0,0	12,5	0,0	5,3
	Muitas vezes	22,0	14,8	12,5	8,0	6,7	12,5	0,0	84,2
	Sempre	78,0	77,8	79,2	84,0	86,7	62,5	94,7	0,0
	NR	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	6,2	5,3	0,0
	Nº de Inq.	20	27	24	25	14	14	19	19

Anexo Q22

Questão: *Insuficiente informação aos pais sobre os objectivos da educação pré-escolar*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	3	1	1	2	3	1	2	1
	Probl. mínimo	0	2	1	0	0	1	0	1
	Probl. mod.	0	0	0	0	1	0	0	0
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	2	1	1	2	1	1	0	2
	Probl. mínimo	1	2	0	0	0	0	0	0
	Probl. mod.	0	0	2	0	1	0	3	0
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Encarregados de educação	Não const. probl.	15	12	9	10	8	3	13	11
	Probl. mínimo	15	10	3	10	4	7	1	4
	Probl. mod.	8	3	12	3	2	3	2	3
	Probl. grave	2	1	0	1	1	2	2	1
	NR	1	1	0	1	0	1	1	0
	Nº de Inq.	41	27	24	25	15	16	19	19

Anexo Q23

Questão	Opções Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
São planificadas estratégias facilitadoras da transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo	Nunca	0	0	1	0	0	0	1	0
	Algum. vezes	1	0	0	1	1	1	0	1
	Muitas vezes	0	0	0	0	0	0	1	0
	Sempre	0	0	0	0	0	0	1	0
	NR	0	1	0	1	0	0	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	2	1	1	3	1
O educador e o professor debatem em conjunto formas de articulação entre os dois níveis de ensino	Nunca	0	0	0	0	1	1	2	0
	Algum. vezes	1	0	1	1	0	0	1	1
	Muitas vezes	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sempre	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	1	0	1	0	0	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	2	1	1	3	1
Verifica-se uma continuidade educativa do trabalho desenvolvido pelo educador e pelo professor	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Algum. vezes	0	0	0	1	0	1	0	0
	Muitas vezes	1	0	0	0	1	0	3	1
	Sempre	0	0	1	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	1	0	1	1	1	1	3	1
Na transição para o 1º Ciclo o futuro professor é informado sobre o que a criança já sabe e é capaz de fazer	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Algum. vezes	0	1	0	1	0	0	0	0
	Muitas vezes	1	0	0	1	0	0	0	1
	Sempre	0	0	1	0	1	0	3	0
	NR	0	0	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	2	1	1	3	1

Anexo Q24

Questão	Opções Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
A avaliação da criança é feita pela positiva embora chamando a atenção para algumas dificuldades	Nunca	0	0	0	0	0	1	0	0
	Algum. vezes	0	0	0	0	0	0	0	0
	Muitas vezes	1	1	1	1	0	0	0	0
	Sempre	0	0	0	0	1	0	3	1
	NR	0	0	0	1	0	0	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	2	1	1	3	1
O educador reflecte com o(s) professor(es) do 1º Ciclo o trabalho que desenvolve no Jardim de Infância	Nunca	0	0	1	1	0	1	0	0
	Algum. vezes	0	0	0	0	1	0	2	1
	Muitas vezes	1	0	0	0	0	0	1	0
	Sempre	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	1	0	0	0	0
	Nº de Inq.	1	0	1	2	1	1	3	1
Existe oportunidade de interacção entre as crianças do Jardim de Infância e as do 1º Ciclo	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Algum. vezes	1	1	1	1	0	0	3	1
	Muitas vezes	0	0	0	0	1	1	0	0
	Sempre	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1

Anexo Q25

Questão: *Desarticulação entre o ensino pré-escolar e o primeiro ciclo*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	0	0	0	1	1	1	0	0
	Probl. mínimo	1	3	1	0	2	1	1	1
	Probl. mod.	2	0	1	1	1	0	1	1
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	1	2	0	2	1	1	0	0
	Probl. mínimo	2	0	0	0	0	0	2	0
	Probl. mod.	0	0	2	0	1	0	0	0
	Probl. grave	0	0	1	0	0	0	0	0
	NR	0	1	0	0	0	1	1	2
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Não const. probl.	0	0	0	0	1	0	2	1
	Probl. mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Probl. mod.	0	0	0	0	0	1	1	0
	Probl. grave	1	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	1	1	1	0	0	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1

Anexo Q26

Questão: *A comunidade envolvente e os meios mais afastados do Jardim de Infância constituem um recurso educativo*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Algumas vezes	2	1	2	0	1	0	1	2
	Muitas vezes	1	2	0	1	2	2	1	0
	Sempre	0	0	0	1	1	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q27

Questão: *O Jardim de Infância é um espaço educativo aberto à comunidade*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	1	0	1	0	1	0	0	0
	Concordo	0	2	1	1	1	2	1	2
	Concordo totalm.	2	1	0	1	2	0	1	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	1	0	0	0	0	0	0	0
	Concordo	2	2	2	0	1	1	2	2
	Concordo totalm.	0	1	1	2	1	1	1	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Concordo	1	0	1	1	1	0	2	1
	Concordo totalm.	0	0	0	0	0	0	1	0
	NR	0	1	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1
Encarregados de educação	Discordo totalm.	0	1	0	0	0	1	0	0
	Discordo	4	0	2	1	2	1	1	2
	Concordo	28	25	15	7	6	8	6	10
	Concordo totalm.	9	1	6	17	7	5	11	7
	NR	0	0	1	0	0	1	1	0
	Nº de Inq.	41	27	24	25	15	16	19	19

Anexo Q28

Questão:		<i>O educador reflete com a comunidade educativa o trabalho que desenvolve no Jardim de Infância</i>							
Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	0	0	0	0	1	0	0	0
	Algumas vezes	2	3	1	0	3	2	0	2
	Muitas vezes	1	0	0	2	0	0	0	0
	Sempre	0	0	1	0	0	0	2	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q29

Questão: <i>Os educadores são reconhecidos pelos encarregados de educação quando desenvolvem um bom trabalho</i>		Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
Inquiridos	Respostas	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Concordo	2	3	1	2	3	1	0	0
	Concordo totalm.	1	0	1	0	1	1	2	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	1	0	0	0	0	0
	Concordo	1	3	2	1	1	0	2	0
	Concordo totalm.	2	0	0	1	1	2	1	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Concordo	1	0	1	1	1	0	2	0
	Concordo totalm.	0	0	0	0	0	0	1	1
	NR	0	1	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1

Anexo Q30

Questão:		<i>Os educadores são reconhecidos pelos órgãos de gestão quando desenvolvem um bom trabalho</i>							
Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	1	1	1	0	0	0	0	0
	Concordo	2	2	1	2	3	2	1	2
	Concordo totalm.	0	0	0	0	1	0	1	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	1	1	1	0	0	0	1	0
	Concordo	2	2	2	1	1	0	2	2
	Concordo totalm.	0	0	0	1	1	1	0	0
	NR	0	0	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2

Anexo Q31

Inquiridos		Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
Respostas		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Concordo	1	2	2	2	3	2	1	1
	Concordo totalm.	2	1	0	0	1	0	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	2	0	0	0	0	0
	Concordo	2	3	1	1	2	1	3	0
	Concordo totalm.	1	0	0	1	0	1	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	2
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2

Anexo Q32

Questão:		<i>O pessoal não docente é reconhecido pelos órgãos de gestão quando desenvolve um bom trabalho</i>							
Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	1	2	1	0	0	0	0	0
	Concordo	2	1	1	1	1	2	1	2
	Concordo totalm.	0	0	0	1	3	0	1	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Discordo totalm.	0	1	0	0	0	1	0	0
	Discordo	1	1	2	1	0	0	1	0
	Concordo	2	2	1	1	1	0	2	2
	Concordo totalm.	0	0	0	0	1	1	0	0
	NR	0	0	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	3	4	3	2	2	3	3	2

Anexo Q33

Questões	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Existem razões pedagógicas que determinam a organização do espaço	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	1	0	0	0	0
	Muit. vezes	0	1	0	1	2	1	0	0
	Sempre	3	2	2	0	2	1	2	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
Os espaços existentes permitem explorar todas as áreas curriculares	Nunca	0	0	1	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	0	1	0	1	1	1	0
	Muit. vezes	1	2	0	1	1	0	0	1
	Sempre	1	1	0	1	2	1	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
Os espaços e os materiais são permanentemente ajustados ao grupo	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	0	2	0	1	0	1	0
	Muit. vezes	2	3	0	0	1	2	0	1
	Sempre	0	0	0	2	2	0	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
As crianças são envolvidas nas decisões sobre as mudanças realizadas na sala	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	1	0	0	0	1	0
	Muit. vezes	0	2	1	1	2	1	0	1
	Sempre	3	1	0	1	2	1	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
As crianças tem a possibilidade de fazer escolhas quanto ao espaço e ao material a utilizar	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	0	0	0	0	0
	Muit. vezes	1	2	2	1	0	1	1	1
	Sempre	2	1	0	1	4	1	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
Utiliza a componente não lectiva para preparar material pedagógico	Nunca	0	0	0	0	1	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	1	1	0	2	0
	Muit. vezes	3	1	1	1	2	2	0	1
	Sempre	0	2	1	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	1
Nº de Inq.		3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q34

Questões	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Utiliza a componente não lectiva para organizar a sala	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	0	1	0	0	0	0	0
	Muit. vezes	1	2	0	1	3	2	2	1
	Sempre	1	1	1	1	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	1	0	0	1
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q35

Questão: *Recursos materiais insuficientes*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	1	1	0	1	1	0	0	0
	Probl. mínimo	2	1	0	1	1	2	1	0
	Probl. moderado	0	1	2	0	2	0	1	2
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	2	1	0	0	1	1	2	0
	Probl. mínimo	0	1	3	2	1	0	0	2
	Probl. moderado	1	1	1	0	0	0	1	0
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	3	3	4	2	2	2	3	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Não const. probl.	0	0	0	0	0	0	3	0
	Probl. mínimo	0	0	0	0	1	0	0	1
	Probl. moderado	0	0	0	0	0	0	1	0
	Probl. grave	1	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	1	1	1	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	4	1

Anexo Q36

Questões	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
A organização do grupo atende às características individuais, sexo e idade das crianças	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	1	0	0	2	0	0	0
	Muit. vezes	2	2	2	1	1	0	1	2
	Sempre	0	0	0	1	1	2	1	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Valoriza-se a interacção entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	2	1	0	2	0	0	0
	Muit. vezes	3	1	1	1	1	0	0	0
	Sempre	0	0	0	1	1	2	2	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
As crianças têm oportunidades de trabalhar entre pares e pequenos grupos	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	0	1	2	0	0	0	0
	Muit. vezes	1	2	1	0	2	1	1	0
	Sempre	1	1	0	0	2	1	1	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Favorece-se uma aprendizagem cooperada	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	1	0	0	0	0	0
	Muit. vezes	2	2	1	0	3	1	1	0
	Sempre	1	1	0	2	1	1	1	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q37

Questões	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Existe uma rotina a nível da organização do tempo	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	0	0	0	0	0
	Muit. vezes	0	1	1	1	2	1	0	1
	Sempre	3	2	1	1	2	1	2	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
O tempo educativo é estruturado e flexível	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	0	0	0	0	0
	Muit. vezes	1	2	2	1	2	0	1	1
	Sempre	2	1	0	1	2	2	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
O tempo educativo permite aprendizagens em todas as áreas de conteúdo	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	1	0	1	0	0	0
	Muit. vezes	0	2	1	2	1	1	1	0
	Sempre	3	1	0	0	2	1	1	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
A organização do tempo é articulada com a gestão do espaço e as necessidades do grupo	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	0	0	0	0	0
	Muit. vezes	1	2	1	0	2	0	0	0
	Sempre	2	1	1	2	2	2	0	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	0	2
A organização do tempo é sujeita a avaliação e reformulação quando necessário	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	0	0	0	0	0
	Muit. vezes	2	2	1	1	1	1	1	1
	Sempre	1	1	1	1	3	1	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q38

Questões	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
O grupo participa no planeamento e na avaliação das situações educativas	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	0	1	1	1	0	0	0
	Muit. vezes	1	3	1	1	2	1	0	0
	Sempre	1	0	0	0	1	1	2	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
A observação e os registos são uma prática desenvolvida pelo educador	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	2	0	0	0	0	0	0
	Muit. vezes	1	1	2	2	2	1	1	1
	Sempre	1	0	0	0	2	1	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
Existe diferenciação pedagógica de acordo com as diferenças desenvolvimentais dos alunos	Nunca	0	1	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	1	1	0	1	0	0	0
	Muit. vezes	1	1	0	1	1	0	1	1
	Sempre	1	0	1	1	2	2	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
Existe planificação por parte do educador das situações educativas	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	2	0	0	0	0	1	0
	Muit. vezes	2	1	0	1	3	0	1	1
	Sempre	1	0	2	1	1	2	0	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
As crianças são implicadas na avaliação dos projectos e das suas aprendizagens	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	1	0	0	0	0
	Muit. vezes	1	1	1	1	2	0	0	1
	Sempre	2	2	1	0	2	2	2	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
A avaliação de cada criança é feita pela positiva embora chamando a atenção para algumas dificuldades	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	1	0	0	0	0	0
	Muit. vezes	0	1	0	1	2	0	1	0
	Sempre	3	2	1	1	2	2	1	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
Nº de Inq.		3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q39

Questões	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
O educador realiza uma avaliação sistemática do trabalho que desenvolve na instituição	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	0	2	0	0	0
	Muit. vezes	0	3	1	1	0	1	2	2
	Sempre	3	0	1	1	2	1	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
A avaliação é ponto de partida para novos planos de trabalho	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	0	1	0	0	0
	Muit. vezes	1	2	0	1	1	1	0	0
	Sempre	2	1	2	1	2	1	2	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
Utiliza a componente não lectiva para planear trabalho	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	0	0	0	0	1
	Muit. vezes	3	3	0	1	3	2	2	0
	Sempre	0	0	2	1	1	0	0	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
Utiliza a componente não lectiva para avaliar	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	1	0	0	1	1	1	0
	Muit. vezes	1	2	1	2	2	0	1	0
	Sempre	1	0	1	0	1	1	0	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	1
Número de Inquiridos		3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo Q40

Questão:		<i>A participação dos auxiliares de acção educativa é objecto de planificação e de avaliação</i>							
Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Nunca	1	0	0	0	3	0	2	1
	Alg. vezes	1	1	0	0	0	0	0	1
	Muit. vezes	0	2	2	2	1	2	0	0
	Sempre	1	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Nunca	1	1	1	0	1	0	1	0
	Alg. vezes	0	1	1	2	0	0	0	0
	Muit. vezes	1	1	1	0	0	0	2	2
	Sempre	1	0	0	0	0	1	0	0
	NR	0	0	0	0	1	1	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2

Anexo Q41

Questão: *Os educadores são exigentes na qualidade do processo educativo*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Concordo	1	3	1	1	1	2	2	1
	Concordo totalm.	2	0	1	1	3	0	0	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	1	1	0	0	0	0	0
	Concordo	1	2	2	1	1	0	3	0
	Concordo totalm.	2	0	0	1	1	2	0	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	Discordo totalm.	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Concordo	1	0	1	1	1	0	0	1
	Concordo totalm.	0	0	0	0	0	0	3	0
	NR	0	1	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1

Anexo Q42

Questão: <i>Falta de organização, planeamento e avaliação do trabalho por parte do educador</i>		Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
Inquiridos	Respostas	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	1	2	1	2	3	2	2	2
	Probl. mínimo	2	1	0	0	1	0	0	0
	Probl. moderado	0	0	1	0	0	0	0	0
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	3	3	1	2	2	1	3	2
	Probl. mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Probl. moderado	0	0	1	0	0	0	0	0
	Probl. grave	0	0	1	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	Não const. probl.	0	0	0	0	1	0	3	1
	Probl. mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Probl. moderado	0	0	0	0	0	0	0	0
	Probl. grave	1	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	1	1	1	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	1

Anexo Q43

Questão: *Dificuldades das crianças no cumprimento de regras de conduta social*

Inquiridos	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
Educadores de infância	Não const. probl.	2	1	0	0	1	1	1	1
	Probl. mínimo	1	2	0	1	3	1	1	1
	Probl. moderado	0	0	2	0	0	0	0	0
	Probl. grave	0	0	0	1	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de Inq.	3	3	2	2	4	2	2	2
Auxiliares de acção educativa	Não const. probl.	0	1	0	0	0	1	0	0
	Probl. mínimo	2	1	1	2	2	0	2	2
	Probl. moderado	1	1	2	0	0	0	0	0
	Probl. grave	0	0	0	0	0	0	0	0
	NR	0	0	0	0	0	1	1	0
	Nº de Inq.	3	3	3	2	2	2	3	2
Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Não const. probl.	0	0	0	0	0	0	3	1
	Probl. mínimo	0	0	0	0	1	0	0	0
	Probl. moderado	0	0	1	1	0	0	0	0
	Probl. grave	1	0	0	0	0	0	0	1
	NR	0	1	0	0	0	1	0	0
	Nº de Inq.	1	1	1	1	1	1	3	2

Anexo Q44

Questões	Respostas	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4	
		2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
		nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº	nº
São criadas condições para a aprendizagem da vida democrática	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	0	0	0	0	0	0	0
	Muit. vezes	2	2	1	2	4	1	1	0
	Sempre	0	1	1	0	0	1	1	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
As crianças são envolvidas a participar na elaboração de normas e regras	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	1	1	0	0	0	0
	Muit. vezes	1	2	0	0	1	2	0	0
	Sempre	2	1	1	1	3	0	2	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
Em grupo procura-se resolver conflitos e encontrar soluções para os problemas	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	0	0	0	2	0	0	0
	Muit. vezes	1	2	1	2	2	1	0	1
	Sempre	1	1	1	0	0	1	2	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
Na organização das situações educativas o educador parte dos conhecimentos prévios da criança	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	1	0	1	0	1	0	0	0
	Muit. vezes	0	2	0	1	1	1	0	1
	Sempre	2	1	1	1	2	1	2	1
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
As crianças participam na elaboração de projectos	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	1	0	1	0	0	0
	Muit. vezes	1	3	1	2	3	0	0	0
	Sempre	2	0	0	0	0	2	2	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0
As crianças com necessidades educativas especiais são incluídas nas situações educativas	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alg. vezes	0	0	0	0	1	0	0	0
	Muit. vezes	2	1	0	1	3	1	0	0
	Sempre	1	2	2	1	0	1	1	1
	NR	0	0	0	0	0	0	1	1
Nº de Inquiridos		3	3	2	2	4	2	2	2

Anexo 20 - Análise de conteúdo das respostas escritas dos questionários

Anexo Q45

Aspectos positivos do Jardim de Infância (resultado das perguntas dos questionários)

Expressões	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4		Totais	
	nº de expressões		nº de expressões		nº de expressões		nº de expressões		nº de expressões	
	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
Boa localização	14	10	3	4	5	5	0	0	22	19
Boa qualidade das instalações	8	5	5	8	8	7	3	2	24	22
Segurança	7	4	5	12	5	7	3	5	20	28
Boas condições de higiene	16	9	1	3	3	2	1	1	21	15
Boa alimentação	21	12	7	8	3	3	0	0	31	23
Actividades extra curriculares motivantes	9	7	2	5	3	0	0	0	14	12
Projectos motivadores	6	8	2	4	4	5	5	7	17	24
Profissionais competentes	10	12	6	8	6	6	14	12	36	38
Boas relações interpessoais	6	9	3	6	5	6	4	4	18	25
Boa qualidade pedagógica	10	9	4	6	5	5	5	4	24	24
Horário conveniente	2	1	1	1	1	0	8	7	12	9
Facilitar a integração no 1º CEB	2	5	1	2	3	5	5	4	11	16
Boa organização	0	2	1	3	0	1	2	2	3	8
Colaboração dos encarregados de educ.	0	4	0	1	0	0	8	10	8	15
Integração das crianças com NEE	0	0	0	0	5	2	0	0	5	2

Anexo Q46

Aspectos a melhorar no Jardim de Infância (resultado das perguntas dos questionários)

Expressões	Instituição 1		Instituição 2		Instituição 3		Instituição 4		Totais	
	nº de expressões		nº de expressões		nº de expressões		nº de expressões		nº de expressões	
	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06	2004/05	2005/06
Melhorar os pátios e as actividades no exterior	4	3	6	2	5	3	5	7	20	15
Adquirir mais recursos materiais para trabalhar	5	2	2	0	3	3	5	4	15	9
Adquirir um computador e impressora para cada sala	6	1	7	2	3	0	0	0	16	3
Melhorar o desempenho das auxiliares	0	0	2	1	3	1	4	2	9	4
Trabalhar mais em equipa	3	1	2	0	2	0	0	0	7	1
Garantir condições de segurança	1	0	8	2	4	2	5	2	18	6
Reivindicar mais verbas para o Jardim de Infância	2	2	2	1	3	2	4	5	11	10
Garantir mais segurança à entrada e saída	0	0	5	0	5	2	0	0	10	2
Arranjar um espaço coberto para os recreios	0	0	3	4	7	6	4	3	14	13
Garantir mais formação ao pessoal docente e não docente	5	4	6	3	4	2	4	1	19	10
Manter o pessoal todo o ano na instituição	0	0	2	0	1	2	0	0	3	2
Providenciar mais pessoal auxiliar de acção educativa	2	2	0	0	0	0	4	2	6	4
Dar mais atenção aos conflitos das crianças	0	0	2	1	4	2	2	3	8	6
Informar os pais sobre o comportamento dos filhos	3	2	0	0	2	3	0	0	5	5

**Anexo 21 - Dados das observações resultantes da aplicação da escala do
envolvimento das crianças**

Instituição 1 - Educador A									
Nível de envolvimento das crianças									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	2	3,4	4	7,3	2	3,3	2	3,7	
3	15	25,4	22	40,0	16	26,7	18	33,3	
4	32	54,2	22	40,0	35	58,3	29	53,7	
5	10	16,9	7	12,7	7	11,7	5	9,3	
Total	59	100	55	100	60	100	54	100	

Áreas de conteúdo									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	4	6,8	2	3,6	3	5,0	6	11,1	
EM	5	8,5	0	0,0	1	1,7	0	0,0	
ED	18	30,5	25	45,5	12	20,0	5	9,3	
EP	4	6,8	16	29,1	16	26,7	14	25,9	
E.Mu	7	11,9	0	0,0	0	0,0	5	9,3	
LAE	9	15,3	6	10,9	16	26,7	13	24,1	
MAT	8	13,6	6	10,9	8	13,3	9	16,7	
CM	4	6,8	0	0,0	4	6,7	2	3,7	
Total	59	100	55	100	60	100	54	100	

Instituição 1 - Educador B								
Nível de envolvimento das crianças								
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	2	4,3	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	1	2,2	3	7,1	5	12,2
3	5	11,1	8	17,4	10	23,8	21	51,2
4	30	66,7	30	65,2	28	66,7	15	36,6
5	10	22,2	5	10,9	1	2,4	0	0,0
Total	45	100	46	100	42	100	41	100

Áreas de conteúdo								
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	2	4,4	2	4,3	1	2,4	1	2,4
EM	11	24,4	0	0,0	2	4,8	2	4,9
ED	6	13,3	9	19,6	13	31,0	6	14,6
EP	7	15,6	15	32,6	3	7,1	11	26,8
E.Mu	2	4,4	5	10,9	0	0,0	8	19,5
LAE	7	15,6	8	17,4	17	40,5	7	17,1
MAT	3	6,7	3	6,5	6	14,3	6	14,6
CM	7	15,6	4	8,7	0	0,0	0	0,0
Total	45	100	46	100	42	100	41	100

Instituição 1 - Educador C

Nível de envolvimento das crianças

1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	1	1,8	1	1,7	0	0,0	0	0,0
2	4	7,0	5	8,6	15	25,9	1	2,1
3	16	28,1	12	20,7	25	43,1	21	44,7
4	32	56,1	36	62,1	17	29,3	24	51,1
5	4	7,0	4	6,9	1	1,7	1	2,1
Total	57	100	58	100	58	100	47	100

Áreas de conteúdo

1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	3	5,3	1	1,7	2	3,4	3	6,4
EM	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	14,9
ED	28	49,1	12	20,7	7	12,1	11	23,4
EP	7	12,3	4	6,9	2	3,4	7	14,9
E.Mu	4	7,0	20	34,5	0	0,0	0	0,0
LAE	5	8,8	20	34,5	30	51,7	15	31,9
MAT	10	17,5	0	0,0	1	1,7	3	6,4
CM	0	0,0	1	1,7	16	27,6	1	2,1
Total	57	100	58	100	58	100	47	100

Instituição 1 - Total									
Nível de envolvimento das crianças									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	1	0,6	3	2,9	0	0,0	0	0,0	
2	6	3,7	6	5,8	20	12,5	8	5,6	
3	36	22,4	20	19,2	51	31,9	60	42,3	
4	94	58,4	66	63,5	80	50,0	68	47,9	
5	24	14,9	9	8,7	9	5,6	6	4,2	
Total	161	100	104	100	160	100	142	100	

Áreas de conteúdo									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	9	5,6	3	2,9	6	3,8	10	7,0	
EM	16	9,9	0	0,0	3	1,9	9	6,3	
ED	52	32,3	21	20,2	32	20,0	22	15,5	
EP	18	11,2	19	18,3	21	13,1	32	22,5	
E.Mu	13	8,1	25	24,0	0	0,0	13	9,2	
LAE	21	13,0	28	26,9	63	39,4	35	24,6	
MAT	21	13,0	3	2,9	15	9,4	18	12,7	
CM	11	6,8	5	4,8	20	12,5	3	2,1	
Total	161	100	104	100	160	100	142	100	

Instituição 2 - Educadores A e C

Nível de envolvimento das crianças

1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	4	7,0	1	1,7	2	4,5	0	0,0
2	9	15,8	4	6,7	1	2,3	0	0,0
3	26	45,6	44	73,3	19	43,2	13	31,7
4	17	29,8	11	18,3	21	47,7	27	65,9
5	1	1,8	0	0,0	1	2,3	1	2,4
Total	57	100	60	100	44	100	41	100

Áreas de conteúdo

1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	4	7,0	1	1,7	2	4,5	1	2,4
EM	3	5,3	17	28,3	0	0,0	0	0,0
ED	10	17,5	17	28,3	10	22,7	3	7,3
EP	19	33,3	12	20,0	3	6,8	19	46,3
E.Mu	1	1,8	0	0,0	4	9,1	0	0,0
LAE	11	19,3	10	16,7	5	11,4	8	19,5
MAT	1	1,8	0	0,0	8	18,2	8	19,5
CM	8	14,0	3	5,0	12	27,3	2	4,9
Total	57	100	60	100	44	100	41	100

Instituição 2 - Educadores B e D

Nível de envolvimento das crianças

		1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	2	4,2	0	0,0	2	3,7	0	0,0	
2	4	8,3	1	2,1	5	9,3	0	0,0	
3	25	52,1	31	64,6	21	38,9	22	46,8	
4	15	31,3	16	33,3	26	48,1	24	51,1	
5	2	4,2	0	0,0	0	0,0	1	2,1	
Total	48	100	48	100	54	100	47	100	

Áreas de conteúdo

		1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	5	10,4	0	0,0	6	11,1	0	0,0	
EM	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
ED	15	31,3	2	4,2	16	29,6	2	4,3	
EP	16	33,3	28	58,3	8	14,8	23	48,9	
E.Mu	3	6,3	1	2,1	2	3,7	0	0,0	
LAE	8	16,7	5	10,4	12	22,2	8	17,0	
MAT	1	2,1	4	8,3	9	16,7	9	19,1	
CM	0	0,0	8	16,7	1	1,9	5	10,6	
Total	48	100	48	100	54	100	47	100	

Instituição 2 - Total									
Nível de envolvimento das crianças									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	6	5,7	1	0,9	4	4,1	0	0,0	
2	13	12,4	5	4,6	6	6,1	0	0,0	
3	51	48,6	75	69,4	40	40,8	35	39,8	
4	32	30,5	27	25,0	47	48,0	51	58,0	
5	3	2,9	0	0,0	1	1,0	2	2,3	
Total	105	100	108	100	98	100	88	100	

Áreas de conteúdo									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	9	8,6	1	0,9	8	8,2	1	1,1	
EM	3	2,9	17	15,7	0	0,0	0	0,0	
ED	25	23,8	19	17,6	26	26,5	5	5,7	
EP	35	33,3	40	37,0	11	11,2	42	47,7	
E.Mu	4	3,8	1	0,9	6	6,1	0	0,0	
LAE	19	18,1	15	13,9	17	17,3	16	18,2	
MAT	2	1,9	4	3,7	17	17,3	17	19,3	
CM	8	7,6	11	10,2	13	13,3	7	8,0	
Total	105	100	108	100	98	100	88	100	

Instituição 3 - Educador A									
Nível de envolvimento das crianças									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	1	2,4	0	0,0	0	0,0	
2	2	5,1	4	9,5	5	11,9	1	2,6	
3	12	30,8	11	26,2	14	33,3	15	38,5	
4	17	43,6	23	54,8	23	54,8	21	53,8	
5	8	20,5	3	7,1	0	0,0	2	5,1	
Total	39	100	42	100	42	100,0	39	100,0	

Áreas de conteúdo									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Areas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	0	0,0	2	4,8	0	0,0	1	2,6	
EM	8	20,5	0	0,0	13	31,0	6	15,4	
ED	2	5,1	6	14,3	1	2,4	3	7,7	
EP	6	15,4	11	26,2	4	9,5	15	38,5	
E.Mu	4	10,3	8	19,0	0	0,0	0	0,0	
LAE	11	28,2	13	31,0	16	38,1	6	15,4	
MAT	4	10,3	1	2,4	7	16,7	8	20,5	
CM	4	10,3	1	2,4	1	2,4	0	0,0	
Total	39	100	42	100	42	100,0	39	100,0	

Instituição 3 - Educadores B e C

Nível de envolvimento das crianças

1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	2	5,1	1	2,8	0	0,0	0	0,0
2	4	10,3	1	2,8	7	17,9	6	15,4
3	14	35,9	15	41,7	21	53,8	14	35,9
4	19	48,7	18	50,0	11	28,2	19	48,7
5	0	0,0	1	2,8	0	0,0	0	0,0
Total	39	100	36	100	39	100	39	100

Áreas de conteúdo

1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Areas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	1	2,6	1	2,8	3	7,7	3	7,7
EM	7	17,9	9	25,0	1	2,6	0	0,0
ED	8	20,5	7	19,4	10	25,6	9	23,1
EP	11	28,2	6	16,7	8	20,5	14	35,9
E.Mu	2	5,1	1	2,8	3	7,7	0	0,0
LAE	6	15,4	7	19,4	7	17,9	8	20,5
MAT	3	7,7	3	8,3	5	12,8	5	12,8
CM	1	2,6	2	5,6	2	5,1	0	0,0
Total	39	100	36	100	39	100	39	100

Instituição 3 - Total									
Nível de envolvimento das crianças									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	2	2,6	2	2,6	0	0,0	0	0,0	
2	6	7,7	5	6,4	12	14,8	7	9,0	
3	26	33,3	26	33,3	35	43,2	29	37,2	
4	36	46,2	41	52,6	34	42,0	40	51,3	
5	8	10,3	4	5,1	0	0,0	2	2,6	
Total	78	100	78	100	81	100	78	100	

Áreas de conteúdo									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	1	1,3	3	3,8	3	3,7	4	5,1	
EM	15	19,2	9	11,5	14	17,3	6	7,7	
ED	10	12,8	13	16,7	11	13,6	12	15,4	
EP	17	21,8	17	21,8	12	14,8	29	37,2	
E.Mu	6	7,7	9	11,5	3	3,7	0	0,0	
LAE	17	21,8	20	25,6	23	28,4	14	17,9	
MAT	7	9,0	4	5,1	12	14,8	13	16,7	
CM	5	6,4	3	3,8	3	3,7	0	0,0	
Total	78	100	78	100	81	100	78	100	

Instituição 4 - Educadores A e C

Nível de envolvimento das crianças

1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	2	5,1	0	0,0	1	2,8	0	0,0
2	7	17,9	3	7,7	0	0,0	1	3,3
3	11	28,2	14	35,9	20	55,6	9	30,0
4	18	46,2	18	46,2	15	41,7	20	66,7
5	1	2,6	4	10,3	0	0,0	0	0,0
Total	39	100	39	100	36	100	30	100

Áreas de conteúdo

1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	6	15,4	5	12,8	3	8,3	0	0,0
EM	2	5,1	7	17,9	0	0,0	8	26,7
ED	8	20,5	7	17,9	5	13,9	6	20,0
EP	5	12,8	4	10,3	11	30,6	1	3,3
E.Mu	4	10,3	5	12,8	2	5,6	1	3,3
LAE	8	20,5	4	10,3	6	16,7	11	36,7
MAT	5	12,8	6	15,4	3	8,3	3	10,0
CM	1	2,6	1	2,6	6	16,7	0	0,0
Total	39	100	39	100	36	100	30	100

Instituição 4 - Educador B									
Nível de envolvimento das crianças									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	1	2,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	2	5,6	2	5,6	2	4,9	0	0,0	
3	7	19,4	4	11,1	14	34,1	6	16,7	
4	24	66,7	26	72,2	25	61,0	30	83,3	
5	2	5,6	4	11,1	0	0,0	0	0,0	
Total	36	100	36	100	41	100	36	100	

Áreas de conteúdo									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	0	0,0	4	11,1	1	2,4	2	5,6	
EM	1	2,8	5	13,9	4	9,8	3	8,3	
ED	3	8,3	3	8,3	13	31,7	11	30,6	
EP	10	27,8	5	13,9	8	19,5	1	2,8	
E.Mu	0	0,0	1	2,8	1	2,4	0	0,0	
LAE	14	38,9	8	22,2	5	12,2	8	22,2	
MAT	8	22,2	8	22,2	3	7,3	10	27,8	
CM	0	0,0	2	5,6	6	14,6	1	2,8	
Total	36	100	36	100	41	100	36	100	

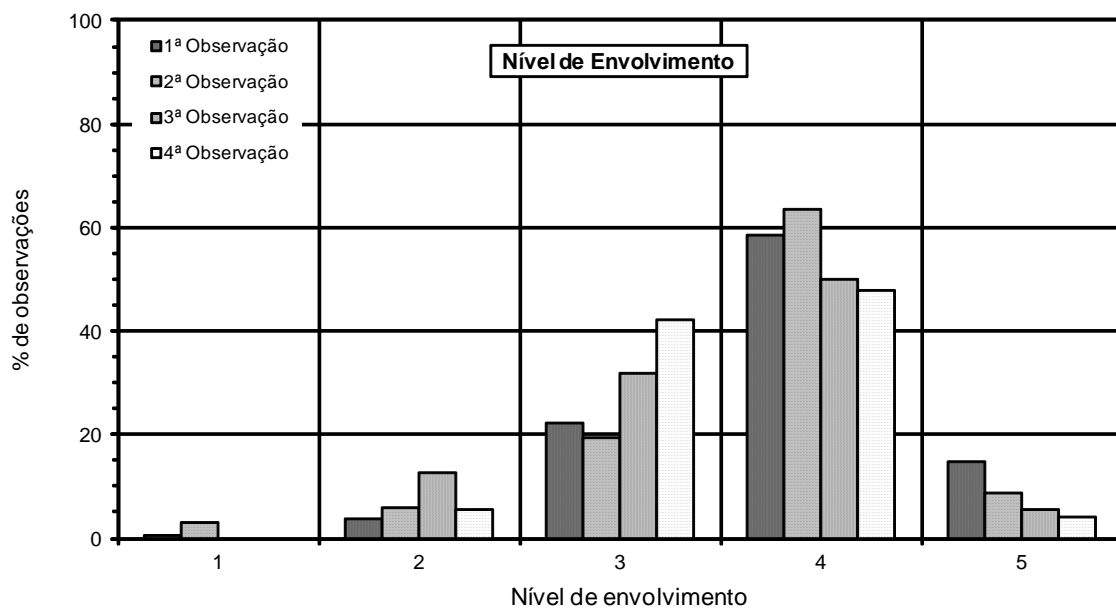
Instituição 4 - Total									
Nível de envolvimento das crianças									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Níveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	3	4,0	0	0,0	1	1,3	0,0	0,0	
2	9	12,0	5	6,7	2	2,6	1,0	1,5	
3	18	24,0	18	24,0	34	44,2	15,0	22,7	
4	42	56,0	44	58,7	40	51,9	50,0	75,8	
5	3	4,0	8	10,7	0	0,0	0,0	0,0	
Total	75	100	75	100	77	100	66	100	

Áreas de conteúdo									
1ª Observação			2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
Áreas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	6	8,0	9,0	12,0	4,0	5,2	2,0	3,0	
EM	3	4,0	12,0	16,0	4,0	5,2	11,0	16,7	
ED	11	14,7	10,0	13,3	18,0	23,4	17,0	25,8	
EP	15	20,0	9,0	12,0	19,0	24,7	2,0	3,0	
E.Mu	4	5,3	6,0	8,0	3,0	3,9	1,0	1,5	
LAE	22	29,3	12,0	16,0	11,0	14,3	19,0	28,8	
MAT	13	17,3	14,0	18,7	6,0	7,8	13,0	19,7	
CM	1	1,3	3,0	4,0	12,0	15,6	1,0	1,5	
Total	75	100	75	100	77	100	66	100	

Anexo CE1

Resultados da Observação - Envolvimento das Crianças

Instituição 1



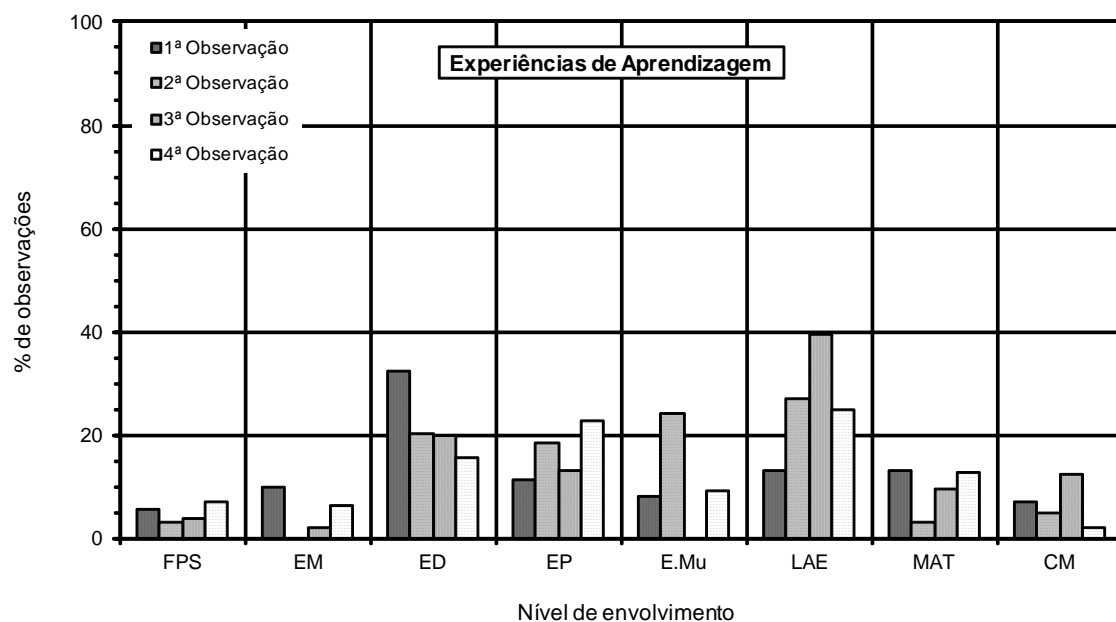
Nível 1 - Inactiva

Nível 2 - Actividade interrompida

Nível 3 - Actividade mais ou menos contínua

Nível 4 - Actividade com momentos de grande intensidade

Nível 5 - Actividade contínua e intensa



FPS - Formação Pessoal e Social

EM - Expressão Motora

ED - Expressão Dramática

EP - Expressão Plástica

E.Mu - Expressão Musical

LAE - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

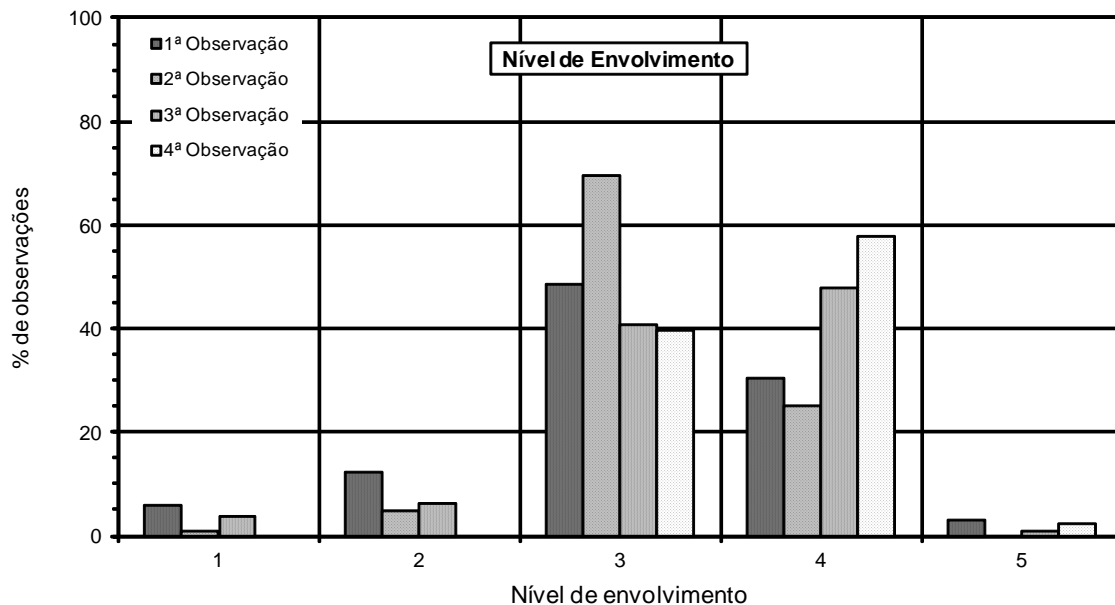
MAT - Matemática

CM - Conhecimento do Mundo

Anexo CE2

Resultados da Observação - Envolvimento das Crianças

Instituição 2



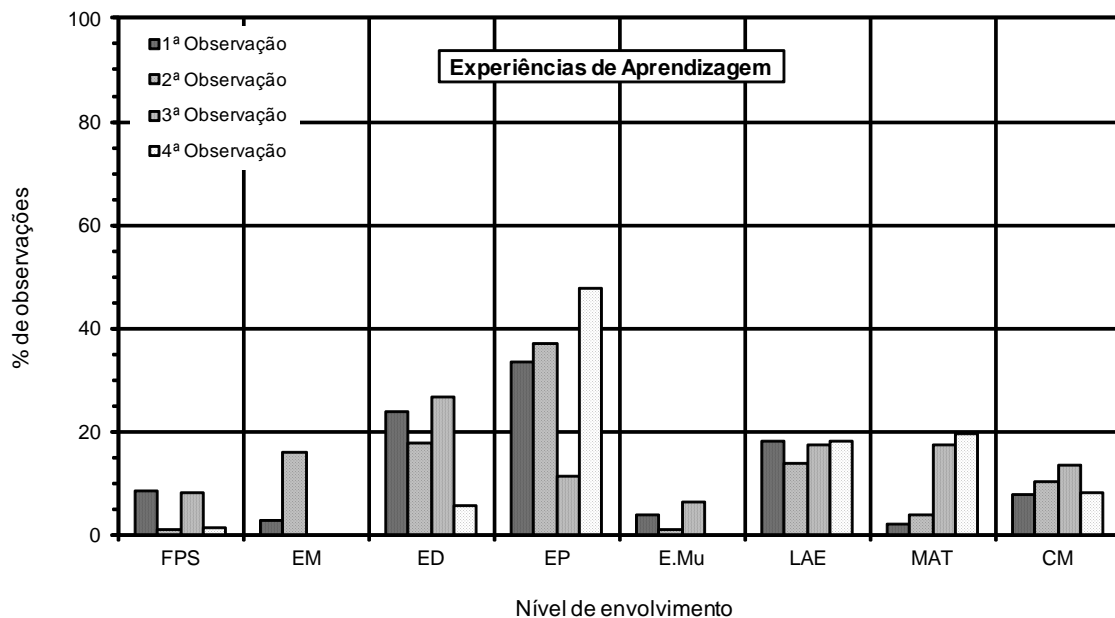
Nível 1 - Inactiva

Nível 2 - Actividade interrompida

Nível 3 - Actividade mais ou menos contínua

Nível 4 - Actividade com momentos de grande intensidade

Nível 5 - Actividade contínua e intensa



FPS - Formação Pessoal e Social

EM - Expressão Motora

ED - Expressão Dramática

EP - Expressão Plástica

EMu - Expressão Musical

LAE - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

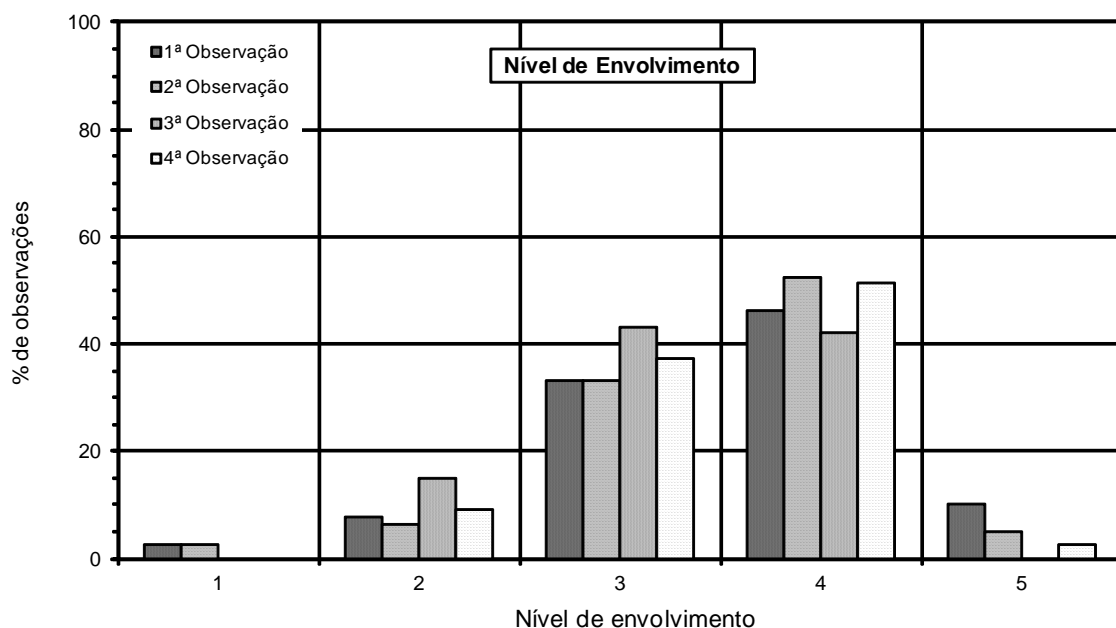
MAT - Matemática

CM - Conhecimento do Mundo

Anexo CE3

Resultados da Observação - Envolvimento das Crianças

Instituição 3



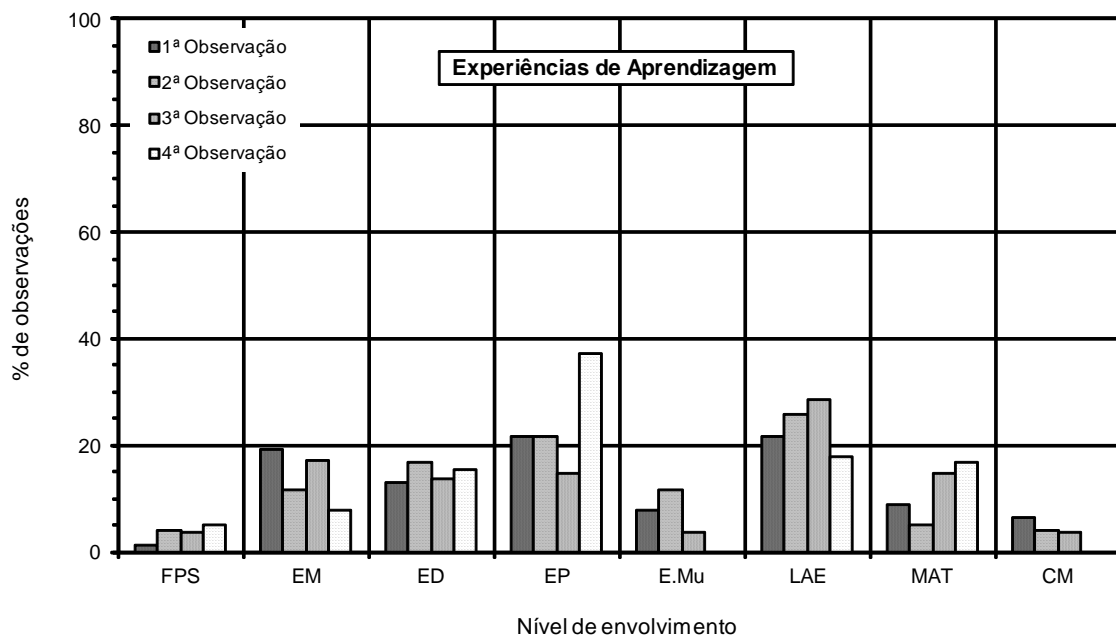
Nível 1 - Inactiva

Nível 2 - Actividade interrompida

Nível 3 - Actividade mais ou menos contínua

Nível 4 - Actividade com momentos de grande intensidade

Nível 5 - Actividade contínua e intensa



FPS - Formação Pessoal e Social

EM - Expressão Motora

ED - Expressão Dramática

EP - Expressão Plástica

E.Mu - Expressão Musical

LAE - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

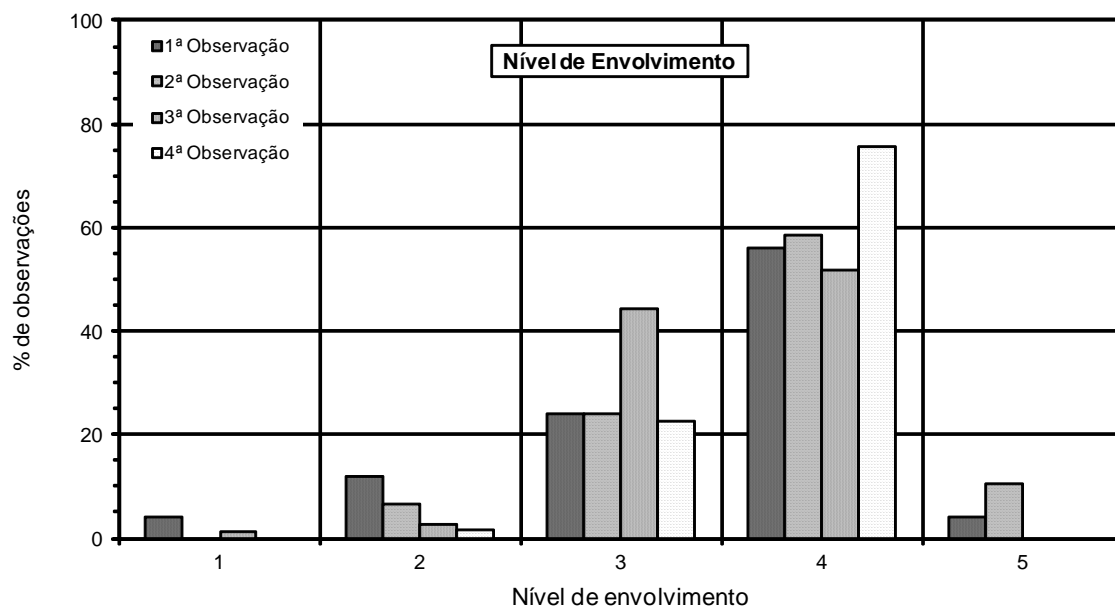
MAT - Matemática

CM - Conhecimento do Mundo

Anexo CE4

Resultados da Observação - Envolvimento das Crianças

Instituição 4



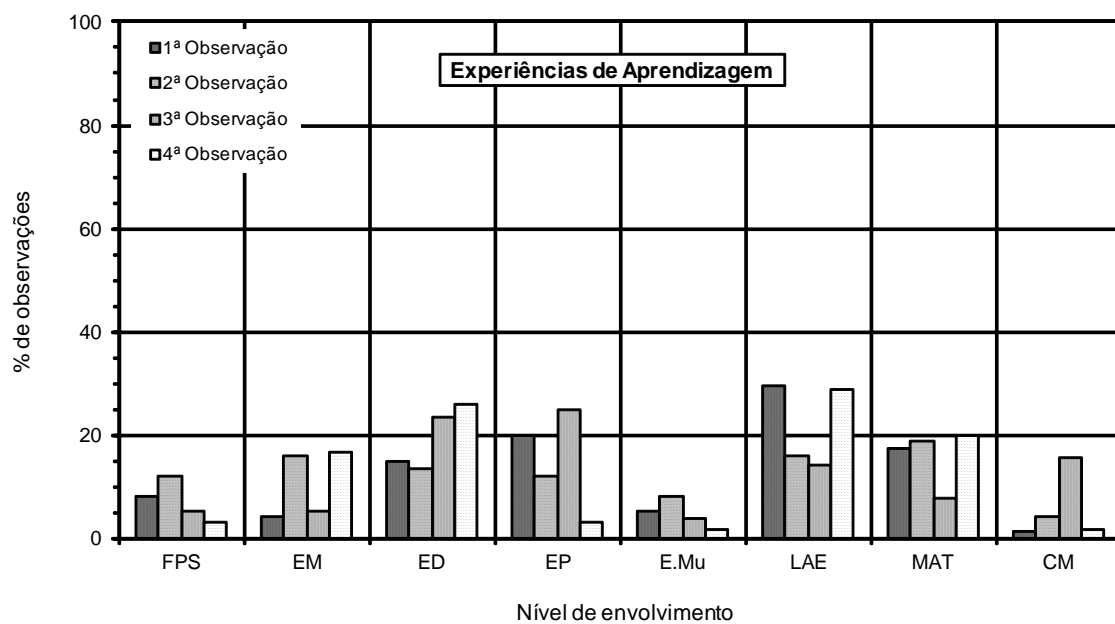
Nível 1 - Inactiva

Nível 2 - Actividade interrompida

Nível 3 - Actividade mais ou menos contínua

Nível 4 - Actividade com momentos de grande intensidade

Nível 5 - Actividade contínua e intensa



FPS - Formação Pessoal e Social

EM - Expressão Motora

ED - Expressão Dramática

EP - Expressão Plástica

E.Mu - Expressão Musical

LAE - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

MAT - Matemática

CM - Conhecimento do Mundo

**Anexo 22 - Dados das observações resultantes da aplicação da escala
das oportunidades educativas**

Instituição 1 - Educador A								
Interacção								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CA->A	0	0,0	2	10,0	2	10,0	0	0,0
CA->C	5	27,8	4	20,0	1	5,0	3	15,0
CA->GC	2	11,1	0	0,0	1	5,0	1	5,0
CA->A	1	5,6	0	0,0	1	5,0	0	0,0
CA->C	1	5,6	1	5,0	2	10,0	0	0,0
CA->GC	0	0,0	1	5,0	1	5,0	5	25,0
A->CA	1	5,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
C->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
>CA<	1	5,6	4	20,0	3	15,0	5	25,0
CA	7	38,9	8	40,0	9	45,0	6	30,0
total	18	100	20	100	20	100	20	100

Áreas de conteúdo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	1	5,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
EM	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
ED	4	22,2	6	30,0	2	10,0	4	20,0
EP	4	22,2	0	0,0	2	10,0	4	20,0
Mus.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	15,0
LAE	5	27,8	7	35,0	7	35,0	4	20,0
MAT	1	5,6	4	20,0	5	25,0	1	5,0
CM	3	16,7	3	15,0	4	20,0	4	20,0
total	18	100	20	100	20	100	20	100

Instituição 1 - Educadora A (continuação)								
Iniciativa								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	5	27,8	9	45,0	8	40,0	9	45,0
2	10	55,6	1	5,0	2	10,0	0	0,0
3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4	3	16,7	10	50,0	10	50,0	11	55,0
total	18	100	20	100	20	100	20	100

Grupo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	6	33,3	8	40,0	8	40,0	9	45,0
PG	8	44,4	3	15,0	6	30,0	7	35,0
P	2	11,1	4	20,0	0	0,0	1	5,0
I	2	11,1	5	25,0	6	30,0	3	15,0
total	18	100	20	100	20	100	20	100

Nível de envolvimento das crianças								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	1	5,0	1	5,0	1	5,0
3	11	61,1	9	45,0	5	25,0	7	35,0
4	4	22,2	9	45,0	11	55,0	9	45,0
5	3	16,7	1	5,0	3	15,0	3	15,0
total	18	100	20	100	20	100	20	100

Instituição 1 - Educador B									
Interacção									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
CA<->A	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0	
CA<->C	5	25,0	7	35,0	2	12,5	4	20,0	
CA<->GC	8	40,0	2	10,0	0	0,0	0	0,0	
CA->A	1	5,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	
CA->C	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
CA->GC	0	0,0	1	5,0	1	6,3	1	5,0	
A->CA	0	0,0	1	5,0	2	12,5	1	5,0	
C->CA	1	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
>CA<	0	0,0	2	10,0	6	37,5	1	5,0	
CA	5	25,0	7	35,0	5	31,3	10	50,0	
total	20	100	20	100	16	100	20	100	

Áreas de conteúdo									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	1	5,0	1	5,0	1	6,3	2	10,0	
EM	0	0,0	5	25,0	0	0,0	0	0,0	
ED	4	20,0	1	5,0	4	25,0	1	5,0	
EP	4	20,0	5	25,0	6	37,5	6	30,0	
Mus.	3	15,0	2	10,0	1	6,3	0	0,0	
LAE	3	15,0	6	30,0	3	18,8	4	20,0	
MAT	2	10,0	0	0,0	0	0,0	7	35,0	
CM	3	15,0	0	0,0	1	6,3	0	0,0	
total	20	100	20	100	16	100	20	100	

Instituição 1 - Educadora B (continuação)								
Iniciativa								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	11	55,0	13	65,0	5	31,3	10	50,0
2	5	25,0	0	0,0	2	12,5	0	0,0
3	4	20,0	3	15,0	8	50,0	9	45,0
4	0	0,0	4	20,0	1	6,3	1	5,0
total	20	100	20	100	16	100	20	100

Grupo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	10	50,0	11	55,0	6	37,5	10	50,0
PG	3	15,0	6	30,0	5	31,3	7	35,0
P	5	25,0	3	15,0	1	6,3	1	5,0
I	2	10,0	0	0,0	4	25,0	2	10,0
total	20	100	20	100	16	100	20	100

Nível de envolvimento das crianças								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	1	5,0	0	0,0	2	12,5	1	5,0
3	2	10,0	8	40,0	5	31,3	8	40,0
4	13	65,0	10	50,0	8	50,0	11	55,0
5	4	20,0	2	10,0	1	6,3	0	0,0
total	20	100	20	100	16	100	20	100

Instituição 1 - Educador C									
Interação									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
CA<->A	0	0,0	2	10,0	0	0,0	1	6,3	
CA<->C	8	44,4	1	5,0	5	27,8	4	25,0	
CA<->GC	1	5,6	4	20,0	1	5,6	0	0,0	
CA->A	1	5,6	2	10,0	0	0,0	0	0,0	
CA->C	2	11,1	1	5,0	3	16,7	1	6,3	
CA->GC	0	0,0	1	5,0	2	11,1	0	0,0	
A->CA	1	5,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
C->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
>CA<	0	0,0	1	5,0	1	5,6	1	6,3	
CA	5	27,8	8	40,0	6	33,3	9	56,3	
total	18	100	20	100	18	100	16	100	

Áreas de conteúdo									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	0	0,0	0	0,0	1	5,6	0	0,0	
EM	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
ED	6	33,3	12	60,0	2	11,1	4	25,0	
EP	7	38,9	1	5,0	3	16,7	5	31,3	
Mus.	2	11,1	0	0,0	0	0,0	2	12,5	
LAE	2	11,1	7	35,0	11	61,1	5	31,3	
MAT	1	5,6	0	0,0	1	5,6	0	0,0	
CM	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
total	18	100	20	100	18	100	16	100	

Instituição 1 - Educadora C (continuação)								
Iniciativa								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	6	33,3	15	75,0	13	72,2	9	56,3
2	0	0,0	5	25,0	1	5,6	0	0,0
3	5	27,8	0	0,0	0	0,0	2	12,5
4	7	38,9	0	0,0	4	22,2	5	31,3
total	18	100	20	100	18	100	16	100

Grupo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	4	22,2	15	75,0	13	72,2	6	37,5
PG	9	50,0	1	5,0	4	22,2	8	50,0
P	2	11,1	1	5,0	0	0,0	2	12,5
I	3	16,7	3	15,0	1	5,6	0	0,0
total	18	100	20	100	18	100	16	100

Nível de envolvimento das crianças								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	2	11,1	0	0,0	0	0,0	1	6,3
2	2	11,1	3	15,0	4	22,2	1	6,3
3	6	33,3	5	25,0	9	50,0	5	31,3
4	7	38,9	11	55,0	5	27,8	9	56,3
5	1	5,6	1	5,0	0	0,0	0	0,0
total	18	100	20	100	18	100	16	100

Instituição 1 - Total								
Interacção								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CA<->A	0	0,0	4	6,7	2	3,7	3	5,4
CA<->C	18	32,1	12	20,0	8	14,8	11	19,6
CA<->GC	11	19,6	6	10,0	2	3,7	1	1,8
CA->A	3	5,4	2	3,3	1	1,9	1	1,8
CA->C	3	5,4	2	3,3	5	9,3	1	1,8
CA->GC	0	0,0	3	5,0	4	7,4	6	10,7
A->CA	2	3,6	1	1,7	2	3,7	1	1,8
C->CA	1	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
>CA<	1	1,8	7	11,7	10	18,5	7	12,5
CA	17	30,4	23	38,3	20	37,0	25	44,6
total	56	100	60	100	54	100	56	100

Áreas de conteúdo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	2	3,6	1	1,7	2	3,7	2	3,6
EM	0	0,0	5	8,3	0	0,0	0	0,0
ED	14	25,0	19	31,7	8	14,8	9	16,1
EP	15	26,8	6	10,0	11	20,4	15	26,8
Mus.	5	8,9	2	3,3	1	1,9	5	8,9
LAE	10	17,9	20	33,3	21	38,9	13	23,2
MAT	4	7,1	4	6,7	6	11,1	8	14,3
CM	6	10,7	3	5,0	5	9,3	4	7,1
total	56	100	60	100	54	100	56	100

Instituição 1 - Total (continuação)									
Iniciativa									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	22	39,3	37	61,7	26	48,1	28	50,0	
2	15	26,8	6	10,0	5	9,3	0	0,0	
3	9	16,1	3	5,0	8	14,8	11	19,6	
4	10	17,9	14	23,3	15	27,8	17	30,4	
total	56	100	60	100	54	100	56	100	

Grupo									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
GG	20	35,7	34	56,7	27	50,0	25	44,6	
PG	20	35,7	10	16,7	15	27,8	22	39,3	
P	9	16,1	8	13,3	1	1,9	4	7,1	
I	7	12,5	8	13,3	11	20,4	5	8,9	
total	56	100	60	100	54	100	56	100	

Nível de envolvimento das crianças									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	2	3,6	0	0,0	0	0,0	1	1,8	
2	3	5,4	4	6,7	7	13,0	3	5,4	
3	19	33,9	22	36,7	19	35,2	20	35,7	
4	24	42,9	30	50,0	24	44,4	29	51,8	
5	8	14,3	4	6,7	4	7,4	3	5,4	
total	56	100	60	100	54	100	56	100	

Instituição 2 - Educadores A e C									
Interacção									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
CA<->A	3	15,0	3	16,7	1	5,0	0	0,0	
CA<->C	2	10,0	10	55,6	3	15,0	4	20,0	
CA<->GC	3	15,0	1	5,6	0	0,0	0	0,0	
CA->A	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
CA->C	1	5,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0	
CA->GC	1	5,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	
A->CA	1	5,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	
C->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
>CA<	0	0,0	1	5,6	3	15,0	2	10,0	
CA	9	45,0	3	16,7	12	60,0	12	60,0	
total	20	100	18	100	20	100	20	100	

Áreas de conteúdo									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	0	0,0	0	0,0	4	20,0	2	10,0	
EM	1	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
ED	3	15,0	7	38,9	6	30,0	0	0,0	
EP	8	40,0	3	16,7	3	15,0	9	45,0	
Mus.	1	5,0	1	5,6	0	0,0	0	0,0	
LAE	4	20,0	2	11,1	0	0,0	2	10,0	
MAT	0	0,0	1	5,6	1	5,0	2	10,0	
CM	3	15,0	4	22,2	6	30,0	5	25,0	
total	20	100	18	100	20	100	20	100	

Instituição 2 - Educadoras A e C (continuação)								
Iniciativa								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	11	55,0	9	50,0	10	50,0	14	70,0
2	5	25,0	0	0,0	4	20,0	0	0,0
3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4	4	20,0	9	50,0	6	30,0	6	30,0
total	20	100	18	100	20	100	20	100

Grupo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	8	40,0	7	38,9	10	50,0	10	50,0
PG	10	50,0	7	38,9	5	25,0	10	50,0
P	1	5,0	4	22,2	3	15,0	0	0,0
I	1	5,0	0	0,0	2	10,0	0	0,0
total	20	100	18	100	20	100	20	100

Nível de envolvimento das crianças								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	2	10,0	1	5,6	3	15,0	0	0,0
3	13	65,0	11	61,1	9	45,0	9	45,0
4	5	25,0	6	33,3	7	35,0	11	55,0
5	0	0,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0
total	20	100	18	100	20	100	20	100

Instituição 2 - Educadores B e D

Interação

	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CA<->A	1	5,0	3	15,0	0	0,0	0	0,0
CA<->C	6	30,0	2	10,0	5	27,8	6	30,0
CA<->GC	1	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
CA->A	1	5,0	0	0,0	1	5,6	1	5,0
CA->C	1	5,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0
CA->GC	0	0,0	2	10,0	1	5,6	3	15,0
A->CA	0	0,0	0	0,0	1	5,6	1	5,0
C->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0
>CA<	0	0,0	4	20,0	0	0,0	0	0,0
CA	10	50,0	9	45,0	10	55,6	4	20,0
total	20	100	20	100	18	100	20	100

Áreas de conteúdo

	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
EM	0	0,0	0	0,0	6	33,3	0	0,0
ED	5	25,0	1	5,0	4	22,2	2	10,0
EP	9	45,0	6	30,0	4	22,2	8	40,0
Mus.	1	5,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0
LAE	4	20,0	9	45,0	1	5,6	3	15,0
MAT	1	5,0	1	5,0	3	16,7	4	20,0
CM	0	0,0	3	15,0	0	0,0	1	5,0
total	20	100	20	100	18	100	20	100

Instituição 2 - Educadoras B e D (continuação)

Iniciativa

	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	11	55,0	17	85,0	12	66,7	9	45,0
2	3	15,0	0	0,0	4	22,2	0	0,0
3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0
4	6	30,0	3	15,0	2	11,1	9	45,0
total	20	100	20	100	18	100	20	100

Grupo

	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	5	25,0	11	55,0	10	55,6	5	25,0
PG	11	55,0	6	30,0	4	22,2	9	45,0
P	2	10,0	0	0,0	4	22,2	5	25,0
I	2	10,0	3	15,0	0	0,0	1	5,0
total	20	100	20	100	18	100	20	100

Nível de envolvimento das crianças

	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	1	5,0	0	0,0	1	5,0
3	13	65,0	8	40,0	2	11,1	7	35,0
4	6	30,0	9	45,0	14	77,8	10	50,0
5	1	5,0	2	10,0	2	11,1	2	10,0
total	20	100	20	100	18	100	20	100

Instituição 2 -Total								
Interacção								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CA<->A	4	10,0	6	15,8	1	2,6	0	0,0
CA<->C	8	20,0	12	31,6	8	21,1	10	25,0
CA<->GC	4	10,0	1	2,6	0	0,0	0	0,0
CA->A	1	2,5	0	0,0	1	2,6	1	2,5
CA->C	2	5,0	0	0,0	1	2,6	2	5,0
CA->GC	1	2,5	2	5,3	1	2,6	4	10,0
A->CA	1	2,5	0	0,0	1	2,6	2	5,0
C->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	5,0
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,5
>CA<	0	0,0	5	13,2	3	7,9	2	5,0
CA	19	47,5	12	31,6	22	57,9	16	40,0
total	40	100	38	100	38	100	40	100

Áreas de conteúdo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	0	0,0	0	0,0	4	10,5	2	5,0
EM	1	2,5	0	0,0	6	15,8	0	0,0
ED	8	20,0	8	21,1	10	26,3	2	5,0
EP	17	42,5	9	23,7	7	18,4	17	42,5
Mus.	2	5,0	1	2,6	0	0,0	2	5,0
LAE	8	20,0	11	28,9	1	2,6	5	12,5
MAT	1	2,5	2	5,3	4	10,5	6	15,0
CM	3	7,5	7	18,4	6	15,8	6	15,0
total	40	100	38	100	38	100	40	100

Instituição 2 - Total (continuação)								
Iniciativa								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	22	55,0	26	68,4	22	57,9	23	57,5
2	8	20,0	0	0,0	8	21,1	0	0,0
3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	5,0
4	10	25,0	12	31,6	8	21,1	15	37,5
total	40	100	38	100	38	100	40	100

Grupo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	13	32,5	18	47,4	20	52,6	15	37,5
PG	21	52,5	13	34,2	9	23,7	19	47,5
P	3	7,5	4	10,5	7	18,4	5	12,5
I	3	7,5	3	7,9	2	5,3	1	2,5
total	40	100	38	100	38	100	40	100

Nível de envolvimento das crianças								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	2	5,0	2	5,3	3	7,9	1	2,5
3	26	65,0	19	50,0	11	28,9	16	40,0
4	11	27,5	15	39,5	21	55,3	21	52,5
5	1	2,5	2	5,3	3	7,9	2	5,0
total	40	100	38	100	38	100	40	100

Instituição 3 - Educador A								
Interacção								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CA->A	2	14,3	1	7,1	3	15,0	3	15,8
CA->C	3	21,4	2	14,3	5	25,0	2	10,5
CA->GC	2	14,3	1	7,1	0	0,0	0	0,0
CA->A	1	7,1	0	0,0	2	10,0	2	10,5
CA->C	0	0,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0
CA->GC	0	0,0	1	7,1	0	0,0	1	5,3
A->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,5
C->CA	0	0,0	0	0,0	1	5,0	1	5,3
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
>CA<	0	0,0	1	7,1	0	0,0	0	0,0
CA	6	42,9	8	57,1	8	40,0	8	42,1
total	14	100	14	100	20	100	19	100

Áreas de conteúdo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FP S	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
EM	1	7,1	0	0,0	5	25,0	2	10,5
ED	2	14,3	0	0,0	2	10,0	2	10,5
EP	7	50,0	6	42,9	3	15,0	1	5,3
Mus.	1	7,1	0	0,0	0	0,0	3	15,8
LAE	1	7,1	6	42,9	5	25,0	5	26,3
MAT	1	7,1	1	7,1	0	0,0	4	21,1
CM	1	7,1	1	7,1	5	25,0	2	10,5
total	14	100	14	100	20	100	19	100

Instituição 3 - Educadora A (continuação)								
Iniciativa								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	3	21,4	5	35,7	16	80,0	11	57,9
2	0	0,0	0	0,0	2	10,0	1	5,3
3	8	57,1	7	50,0	0	0,0	0	0,0
4	3	21,4	2	14,3	2	10,0	7	36,8
total	14	100	14	100	20	100	19	100

Grupo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	3	21,4	5	35,7	13	65,0	8	42,1
PG	6	42,9	7	50,0	5	25,0	8	42,1
P	2	14,3	1	7,1	1	5,0	1	5,3
I	3	21,4	1	7,1	1	5,0	2	10,5
total	14	100	14	100	20	100	19	100

Nível de envolvimento das crianças								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	6	42,9	4	28,6	7	35,0	7	36,8
4	5	35,7	10	71,4	12	60,0	11	57,9
5	3	21,4	0	0,0	1	5,0	1	5,3
total	14	100	14	100	20	100	19	100

Instituição 3 - Educadores B e C

Interacção

	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CA<->A	3	18,8	0	0,0	1	5,0	1	5,3
CA<->C	8	50,0	7	43,8	2	10,0	7	36,8
CA<->GC	1	6,3	0	0,0	3	15,0	0	0,0
CA->A	0	0,0	1	6,3	3	15,0	0	0,0
CA->C	0	0,0	2	12,5	1	5,0	1	5,3
CA->GC	0	0,0	0	0,0	1	5,0	2	10,5
A->CA	1	6,3	0	0,0	0	0,0	1	5,3
C->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
>CA<	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,3
CA	3	18,8	6	37,5	9	45,0	6	31,6
total	16	100	16	100	20	100	19	100

Áreas de conteúdo

	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	1	6,3	1	6,3	3	15,0	3	15,8
EM	0	0,0	1	6,3	3	15,0	0	0,0
ED	6	37,5	4	25,0	6	30,0	4	21,1
EP	5	31,3	5	31,3	2	10,0	1	5,3
Mus.	0	0,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0
LAE	1	6,3	4	25,0	3	15,0	6	31,6
MAT	2	12,5	0	0,0	2	10,0	4	21,1
CM	1	6,3	1	6,3	0	0,0	1	5,3
total	16	100	16	100	20	100	19	100

Instituição 3 - Educadoras B e C (continuação)								
Iniciativa								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	4	25,0	6	37,5	17	85,0	12	63,2
2	3	18,8	6	37,5	2	10,0	0	0,0
3	0	0,0	3	18,8	0	0,0	0	0,0
4	9	56,3	1	6,3	1	5,0	7	36,8
total	16	100	16	100	20	100	19	100

Grupo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	3	18,8	6	37,5	17	85,0	8	42,1
PG	11	68,8	8	50,0	3	15,0	8	42,1
P	1	6,3	1	6,3	0	0,0	3	15,8
I	1	6,3	1	6,3	0	0,0	0	0,0
total	16	100	16	100	20	100	19	100

Nível de envolvimento das crianças								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	3	18,8	0	0,0	2	10,0	2	10,5
3	5	31,3	6	37,5	8	40,0	6	31,6
4	4	25,0	9	56,3	8	40,0	11	57,9
5	4	25,0	1	6,3	2	10,0	0	0,0
total	16	100	16	100	20	100	19	100

Instituição 3 - Total								
Interacção								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CA<->A	5	16,7	1	3,3	4	10,0	4	10,5
CA<->C	11	36,7	9	30,0	7	17,5	9	23,7
CA<->GC	3	10,0	1	3,3	3	7,5	0	0,0
CA->A	1	3,3	1	3,3	5	12,5	2	5,3
CA->C	0	0,0	2	6,7	2	5,0	1	2,6
CA->GC	0	0,0	1	3,3	1	2,5	3	7,9
A->CA	1	3,3	0	0,0	0	0,0	3	7,9
C->CA	0	0,0	0	0,0	1	2,5	1	2,6
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
>CA<	0	0,0	1	3,3	0	0,0	1	2,6
CA	9	30,0	14	46,7	17	42,5	14	36,8
total	30	100	30	100	40	100	38	100

Áreas de conteúdo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	1	3,3	1	3,3	3	7,5	3	7,9
EM	1	3,3	1	3,3	8	20,0	2	5,3
ED	8	26,7	4	13,3	8	20,0	6	15,8
EP	12	40,0	11	36,7	5	12,5	2	5,3
Mus.	1	3,3	0	0,0	1	2,5	3	7,9
LAE	2	6,7	10	33,3	8	20,0	11	28,9
MAT	3	10,0	1	3,3	2	5,0	8	21,1
CM	2	6,7	2	6,7	5	12,5	3	7,9
total	30	100	30	100	40	100	38	100

Instituição 3 - Total (continuação)								
Iniciativa								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	7	23,3	11	36,7	33	82,5	23	60,5
2	3	10,0	6	20,0	4	10,0	1	2,6
3	8	26,7	10	33,3	0	0,0	0	0,0
4	12	40,0	3	10,0	3	7,5	14	36,8
total	30	100	30	100	40	100	38	100

Grupo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	6	20,0	11	36,7	30	75,0	16	42,1
PG	17	56,7	15	50,0	8	20,0	16	42,1
P	3	10,0	2	6,7	1	2,5	4	10,5
I	4	13,3	2	6,7	1	2,5	2	5,3
total	30	100	30	100	40	100	38	100

Nível de envolvimento das crianças								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	3	10,0	0	0,0	2	5,0	2	5,3
3	11	36,7	10	33,3	15	37,5	13	34,2
4	9	30,0	19	63,3	20	50,0	22	57,9
5	7	23,3	1	3,3	3	7,5	1	2,6
total	30	100	30	100	40	100	38	100

Instituição 4 - Educadores A e C									
Interacção									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
CA<->A	3	15,0	1	7,1	1	5,0	0	0,0	
CA<->C	6	30,0	5	35,7	5	25,0	5	26,3	
CA<->GC	3	15,0	1	7,1	1	5,0	0	0,0	
CA->A	0	0,0	0	0,0	1	5,0	1	5,3	
CA->C	0	0,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0	
CA->GC	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	15,8	
A->CA	2	10,0	1	7,1	0	0,0	0	0,0	
C->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,3	
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
>CA<	2	10,0	0	0,0	2	10,0	1	5,3	
CA	4	20,0	6	42,9	9	45,0	8	42,1	
total	20	100	14	100	20	100	19	100	

Áreas de conteúdo									
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
FPS	4	20,0	0	0,0	2	10,0	1	5,3	
EM	2	10,0	0	0,0	5	25,0	2	10,5	
ED	2	10,0	1	7,1	7	35,0	4	21,1	
EP	4	20,0	5	35,7	3	15,0	2	10,5	
Mus.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	26,3	
LAE	4	20,0	3	21,4	0	0,0	4	21,1	
MAT	4	20,0	4	28,6	3	15,0	1	5,3	
CM	0	0,0	1	7,1	0	0,0	0	0,0	
total	20	100	14	100	20	100	19	100	

Instituição 4 - Educadoras A e C (continuação)

Iniciativa

	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	5	25,0	3	21,4	9	45,0	12	63,2
2	4	20,0	4	28,6	0	0,0	0	0,0
3	1	5,0	0	0,0	2	10,0	0	0,0
4	10	50,0	7	50,0	9	45,0	7	36,8
total	20	100	14	100	20	100	19	100

Grupo

	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	6	30,0	3	21,4	8	40,0	13	68,4
PG	7	35,0	3	21,4	9	45,0	6	31,6
P	4	20,0	5	35,7	1	5,0	0	0,0
I	3	15,0	3	21,4	2	10,0	0	0,0
total	20	100	14	100	20	100	19	100

Nível de envolvimento das crianças

	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	1	5,0	1	7,1	1	5,0	1	5,3
3	8	40,0	7	50,0	14	70,0	13	68,4
4	8	40,0	6	42,9	5	25,0	5	26,3
5	3	15,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
total	20	100	14	100	20	100	19	100

Instituição 4 - Educador B								
Interacção								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CA<->A	3	15,0	3	16,7	3	15,0	4	20,0
CA<->C	5	25,0	3	16,7	1	5,0	0	0,0
CA<->GC	4	20,0	2	11,1	0	0,0	1	5,0
CA->A	1	5,0	3	16,7	1	5,0	0	0,0
CA->C	1	5,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0
CA->GC	0	0,0	0	0,0	1	5,0	5	25,0
A->CA	1	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
C->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
>CA<	1	5,0	3	16,7	1	5,0	1	5,0
CA	4	20,0	4	22,2	12	60,0	9	45,0
total	20	100	18	100	20	100	20	100

Áreas de conteúdo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	0	0,0	0	0,0	3	15,0	1	5,0
EM	0	0,0	4	22,2	0	0,0	0	0,0
ED	2	10,0	2	11,1	1	5,0	7	35,0
EP	7	35,0	3	16,7	5	25,0	1	5,0
Mus.	2	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
LAE	1	5,0	6	33,3	9	45,0	6	30,0
MAT	5	25,0	2	11,1	2	10,0	4	20,0
CM	3	15,0	1	5,6	0	0,0	1	5,0
total	20	100	18	100	20	100	20	100

Instituição 4 - Educadora B (continuação)								
Iniciativa								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	8	40,0	11	61,1	14	70,0	15	75,0
2	6	30,0	1	5,6	5	25,0	0	0,0
3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	15,0
4	6	30,0	6	33,3	1	5,0	2	10,0
total	20	100	18	100	20	100	20	100

Grupo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	7	35,0	12	66,7	12	60,0	12	60,0
PG	6	30,0	4	22,2	5	25,0	7	35,0
P	4	20,0	1	5,6	1	5,0	0	0,0
I	3	15,0	1	5,6	2	10,0	1	5,0
total	20	100	18	100	20	100	20	100

Nível de envolvimento das crianças								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	4	20,0	4	22,2	0	0,0	1	5,0
4	9	45,0	10	55,6	17	85,0	19	95,0
5	7	35,0	4	22,2	2	10,0	0	0,0
total	20	100	18	100	20	100	20	100

Instituição 4 - Total								
Interacção								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CA<->A	6	15,0	4	12,5	4	10,0	4	10,3
CA<->C	11	27,5	8	25,0	6	15,0	5	12,8
CA<->GC	7	17,5	3	9,4	1	2,5	1	2,6
CA->A	1	2,5	3	9,4	2	5,0	1	2,6
CA->C	1	2,5	0	0,0	2	5,0	0	0,0
CA->GC	0	0,0	0	0,0	1	2,5	8	20,5
A->CA	3	7,5	1	3,1	0	0,0	0	0,0
C->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,6
GC->CA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
>CA<	3	7,5	3	9,4	3	7,5	2	5,1
CA	8	20,0	10	31,3	21	52,5	17	43,6
total	40	100	32	100	40	100	39	100

Áreas de conteúdo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
FPS	4	10,0	0	0,0	5	12,5	2	5,1
EM	2	5,0	4	12,5	5	12,5	2	5,1
ED	4	10,0	3	9,4	8	20,0	11	28,2
EP	11	27,5	8	25,0	8	20,0	3	7,7
Mus.	2	5,0	0	0,0	0	0,0	5	12,8
LAE	5	12,5	9	28,1	9	22,5	10	25,6
MAT	9	22,5	6	18,8	5	12,5	5	12,8
CM	3	7,5	2	6,3	0	0,0	1	2,6
total	40	100	32	100	40	100	39	100

Instituição 4 - Total (continuação)								
Iniciativa								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	13	32,5	14	43,8	23	57,5	27	69,2
2	10	25,0	5	15,6	5	12,5	0	0,0
3	1	2,5	0	0,0	2	5,0	3	7,7
4	16	40,0	13	40,6	10	25,0	9	23,1
total	40	100	32	100	40	100	39	100

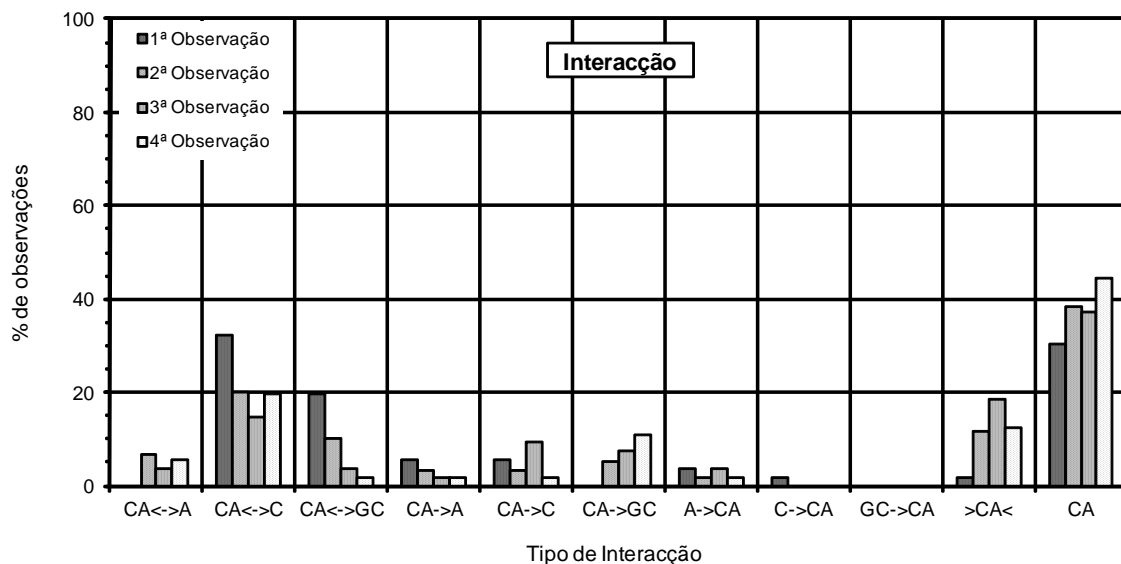
Grupo								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
GG	13	32,5	15	46,9	20	50,0	25	64,1
PG	13	32,5	7	21,9	14	35,0	13	33,3
P	8	20,0	6	18,8	2	5,0	0	0,0
I	6	15,0	4	12,5	4	10,0	1	2,6
total	40	100	32	100	40	100	39	100

Nível de envolvimento das crianças								
	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	1	2,5	0	0,0
2	1	2,5	1	3,1	1	2,5	1	2,6
3	12	30,0	11	34,4	14	35,0	14	35,9
4	17	42,5	16	50,0	22	55,0	24	61,5
5	10	25,0	4	12,5	2	5,0	0	0,0
total	40	100	32	100	40	100	39	100

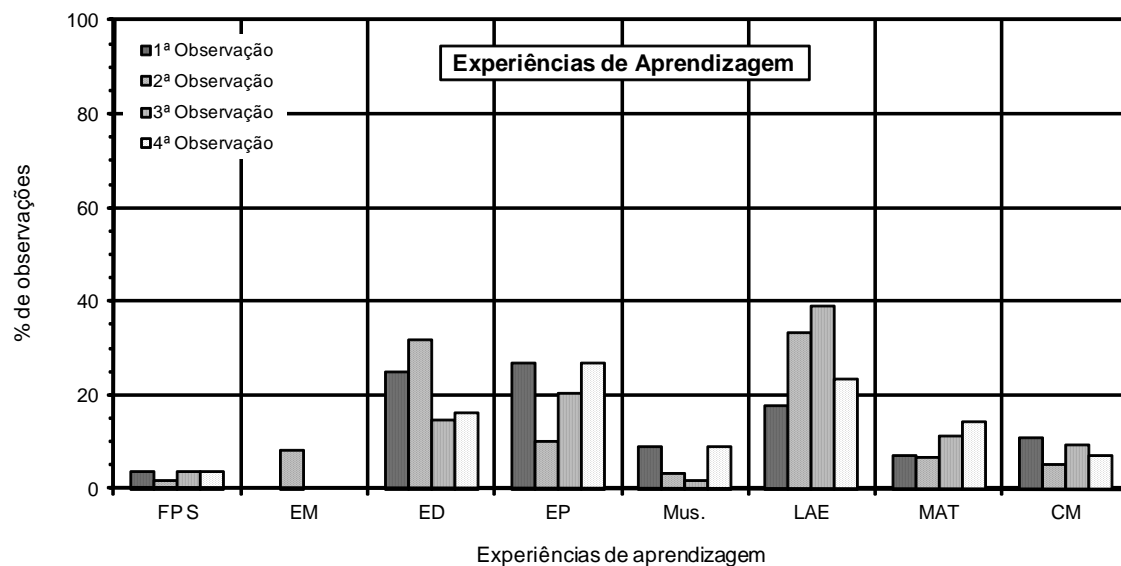
Anexo OP1

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 1



- | | | | |
|-----------|---|----------|---|
| CA <-> A | Interacção equilibrada entre Criança-Alvo e Adulto | A -> CA | Adulto interage com a Criança Alvo |
| CA <-> C | Interacção equilibrada entre Criança-Alvo e Criança | c -> CA | Outra Criança interage com a Criança-Alvo |
| CA <-> GC | Interacção equilibrada entre Criança-Alvo e Grupo de Crianças | GC -> CA | Grupo de Crianças interage com Criança-Alvo |
| CA -> A | Criança-Alvo interage com Adulto | -> CA <- | Criança-Alvo fala sozinha |
| CA -> C | Criança-Alvo interage com outra Criança | CA | Ausência de interacção |
| CA -> GC | Criança-Alvo interage com um Grupo de Crianças | | |

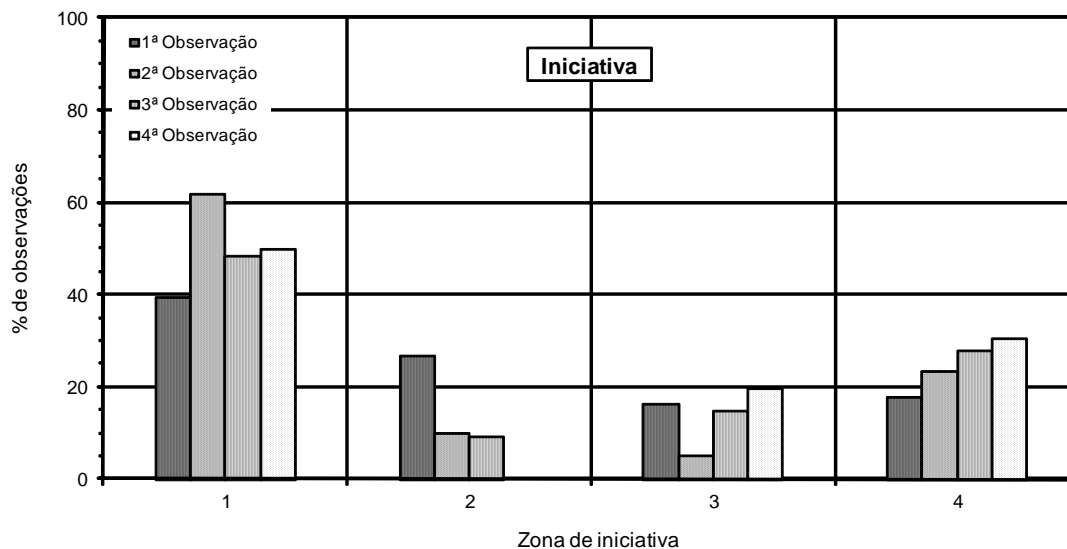


- | | | | | | |
|-------|---------------------------|--------|--------------------------------------|-------|-----------------------|
| FPS - | Formação Pessoal e Social | EP - | Expressão Plástica | MAT - | Matemática |
| EM - | Expressão Motora | Mus. - | Expressão Musical | CM - | Conhecimento do mundo |
| ED - | Expressão Dramática | LAE - | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | | |

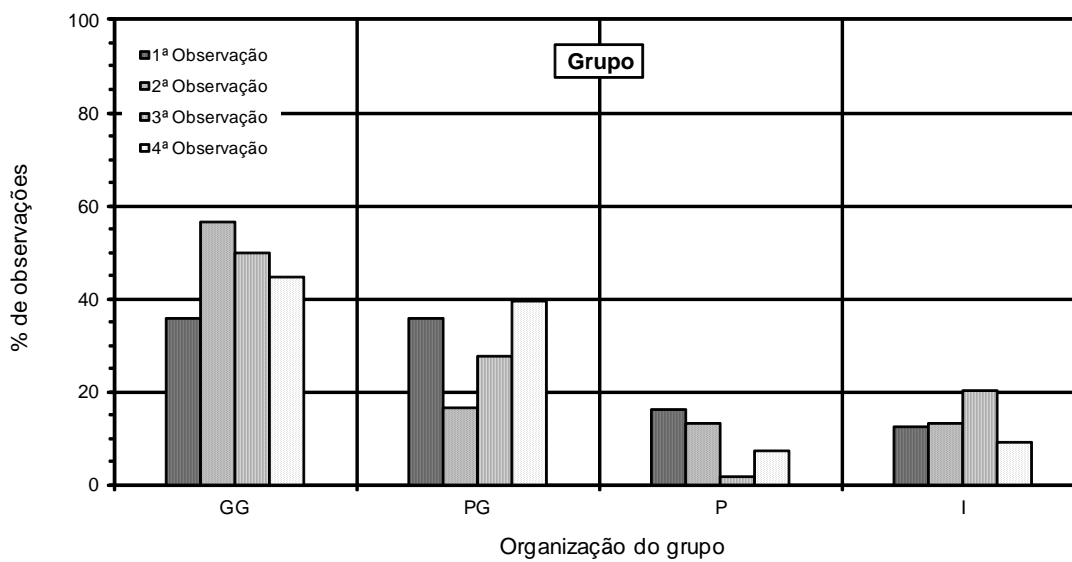
Anexo OP1 (continuação)

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 1



- Zona 1** - Não é dada escolha à criança que tem de fazer a actividade proposta
- Zona 2** - É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas actividades
- Zona 3** - Há algumas actividades que não podem ser escolhidas
- Zona 4** - É dada total liberdade de escolha

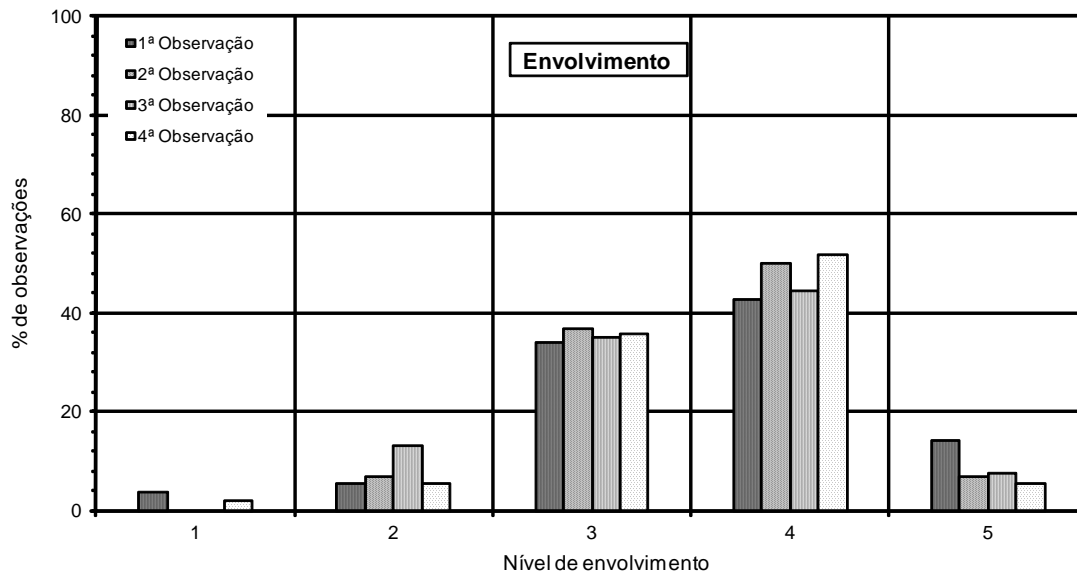


- GG** - Grande Grupo
- PG** - Pequeno Grupo
- P** - Par
- I** - Individual

Anexo OP1 (continuação)

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 1



Nível 1 - Inactiva

Nível 2 - Actividade interrompida

Nível 3 - Actividade mais ou menos contínua

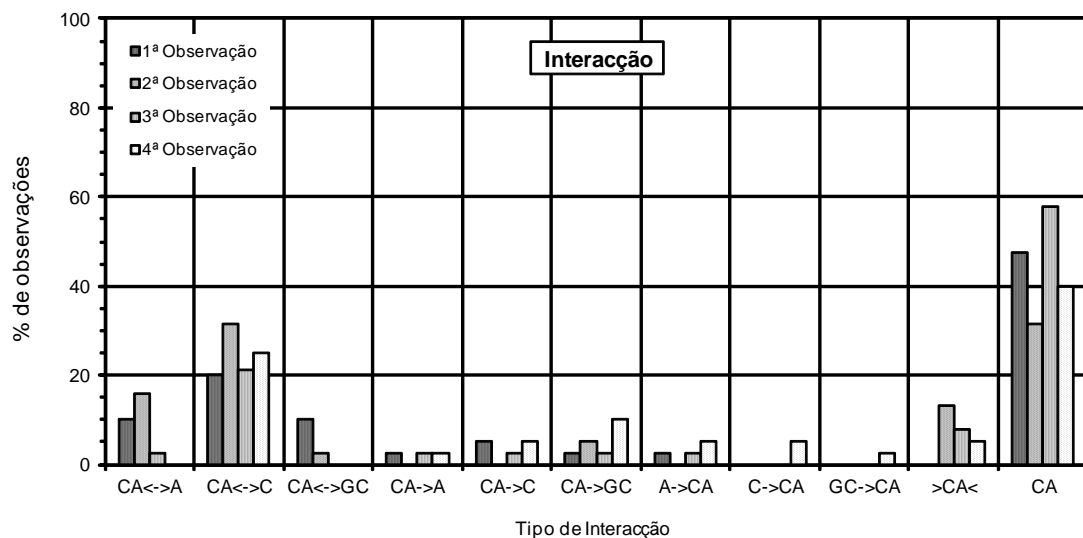
Nível 4 - Actividade com momentos de grande intensidade

Nível 5 - Actividade contínua e intensa

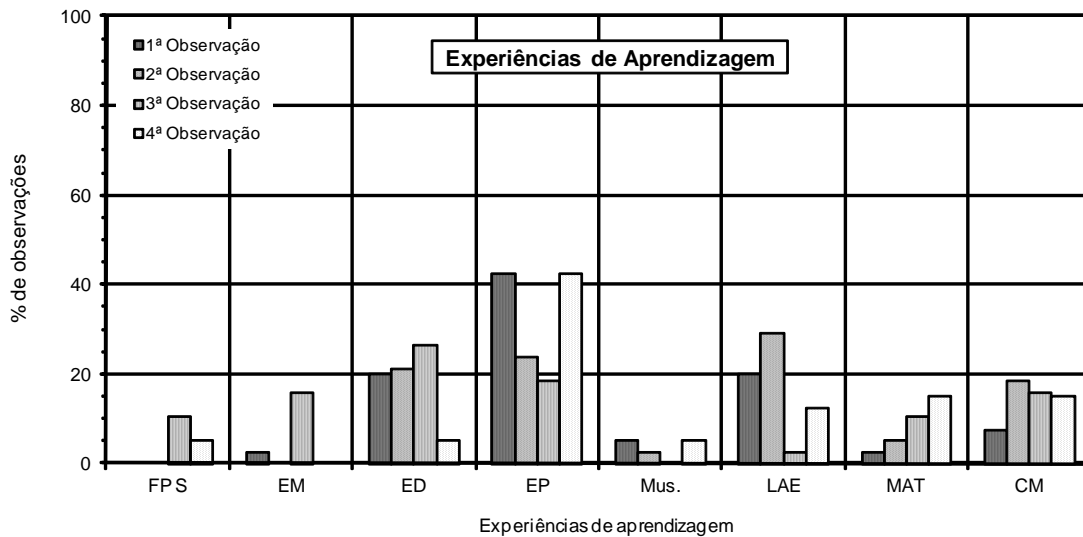
Anexo OP2

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 2



- | | | | |
|-----------|--|----------|---|
| CA <-> A | Interação equilibrada entre Criança-Alvo e Adulto | A -> CA | Adulto interage com a Criança Alvo |
| CA <-> C | Interação equilibrada entre Criança-Alvo e Criança | c -> CA | Outra Criança interage com a Criança-Alvo |
| CA <-> GC | Interação equilibrada entre Criança-Alvo e Grupo de Crianças | gc -> CA | Grupo de Crianças interage com Criança-Alvo |
| CA -> A | Criança-Alvo interage com Adulto | -> CA <- | Criança-Alvo fala sozinha |
| CA -> C | Criança-Alvo interage com outra Criança | CA | Ausência de interação |
| CA -> GC | Criança-Alvo interage com um Grupo de Crianças | | |

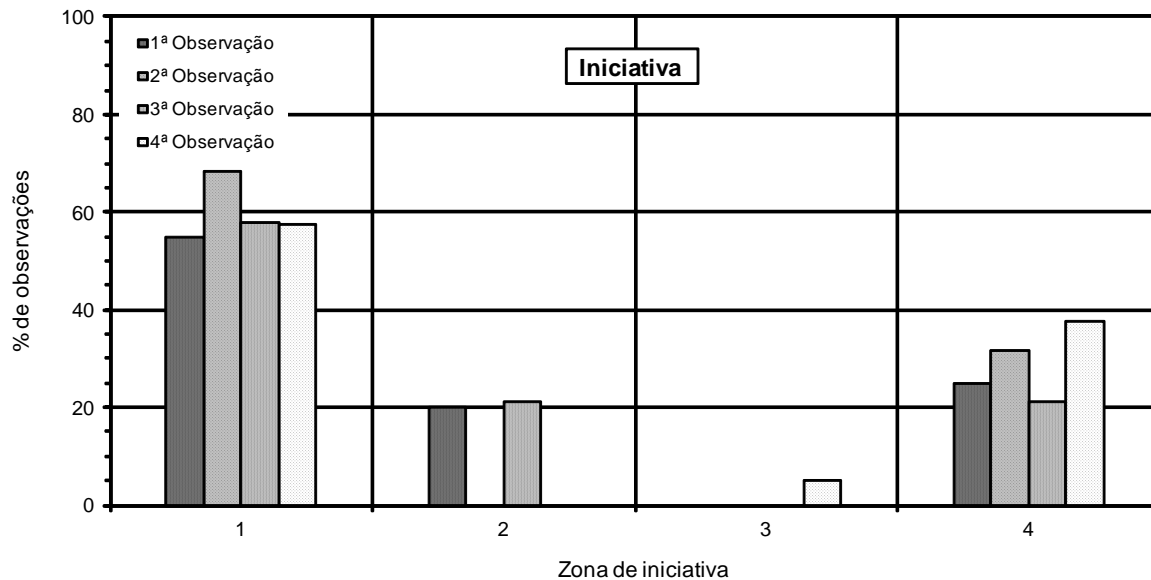


- | | | | | | |
|--------|---------------------------|---------|--------------------------------------|-------|-----------------------|
| FP S - | Formação Pessoal e Social | EP - | Expressão Plástica | MAT - | Matemática |
| EM - | Expressão Motora | M us. - | Expressão Musical | CM - | Conhecimento do mundo |
| ED - | Expressão Dramática | LA E - | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | | |

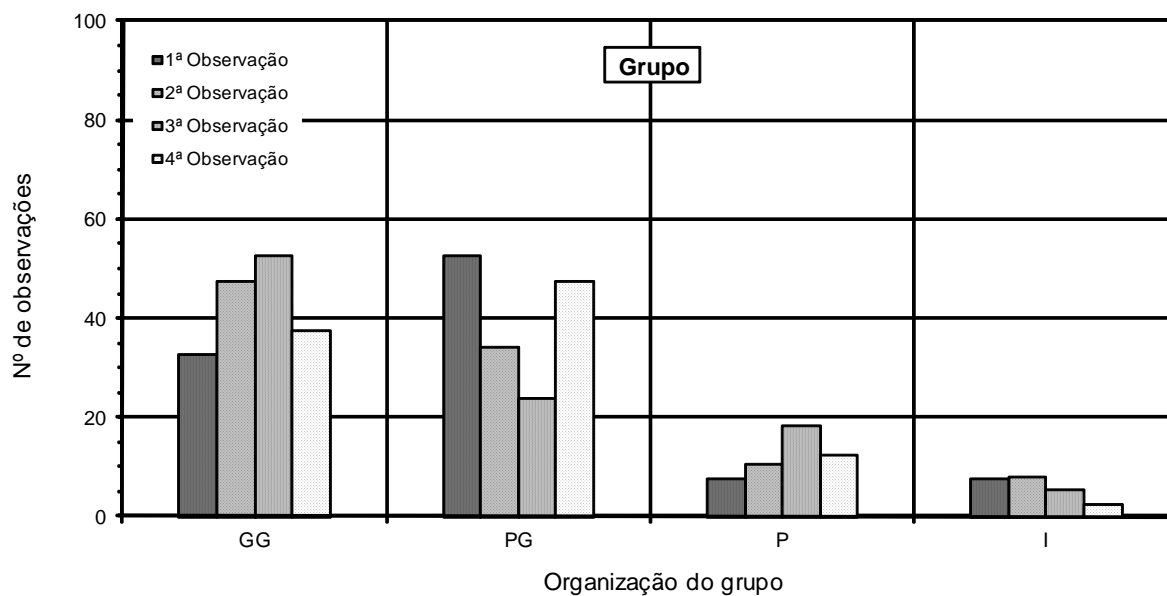
Anexo OP2 (continuação)

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 2



- Zona 1 -** Não é dada escolha à criança que tem de fazer a actividade proposta
- Zona 2 -** É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas actividades
- Zona 3 -** Há algumas actividades que não podem ser escolhidas
- Zona 4 -** É dada total liberdade de escolha

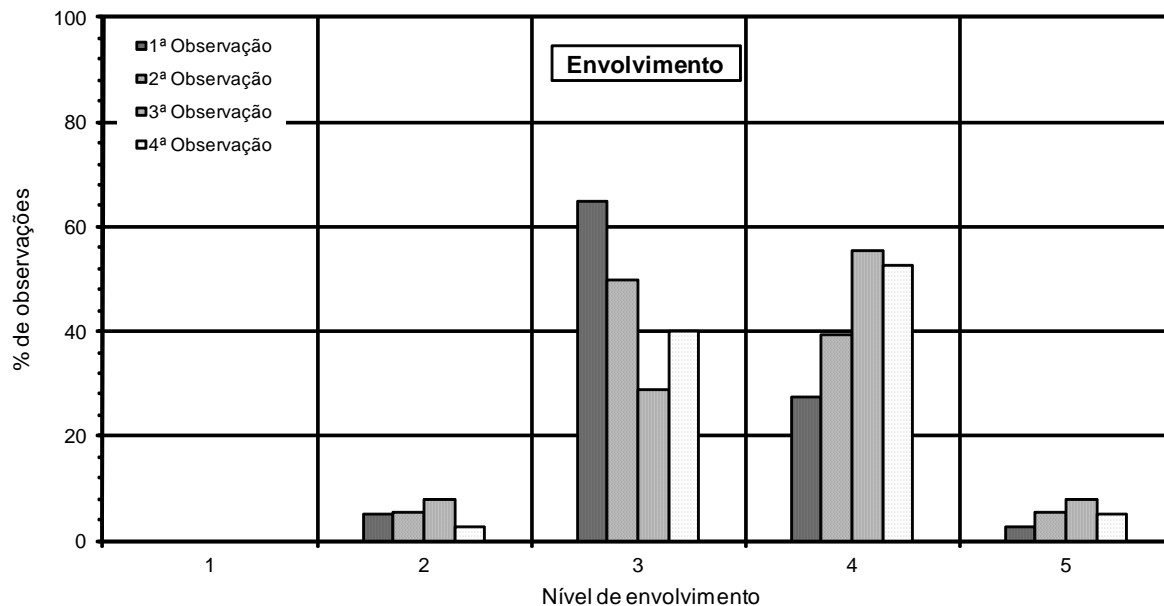


- GG -** Grande Grupo
- PG -** Pequeno Grupo
- P -** Par
- I -** Individual

Anexo OP2 (continuação)

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 2



Nível 1 - Inactiva

Nível 2 - Actividade interrompida

Nível 3 - Actividade mais ou menos contínua

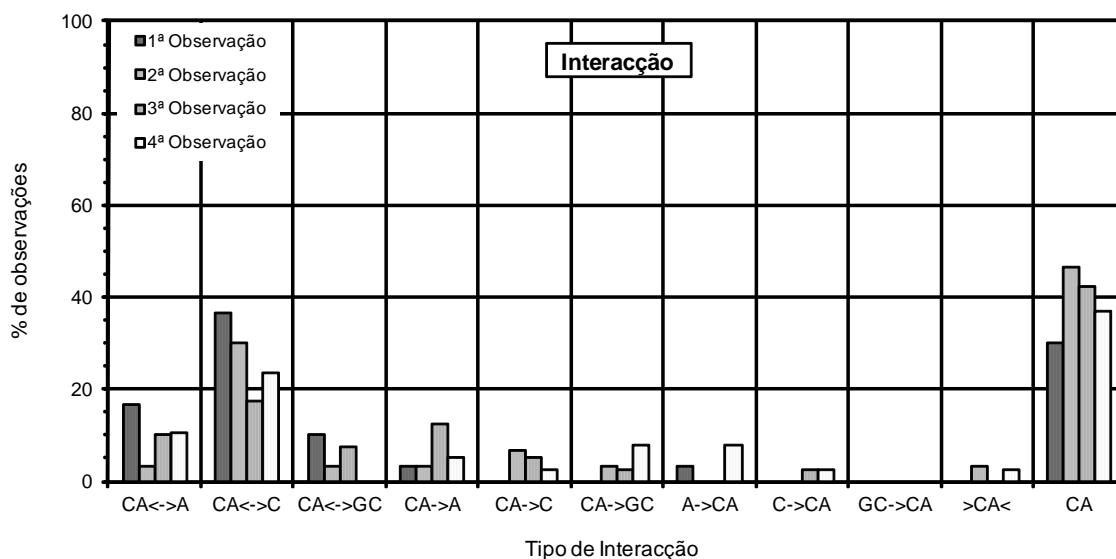
Nível 4 - Actividade com momentos de grande intensidade

Nível 5 - Actividade contínua e intensa

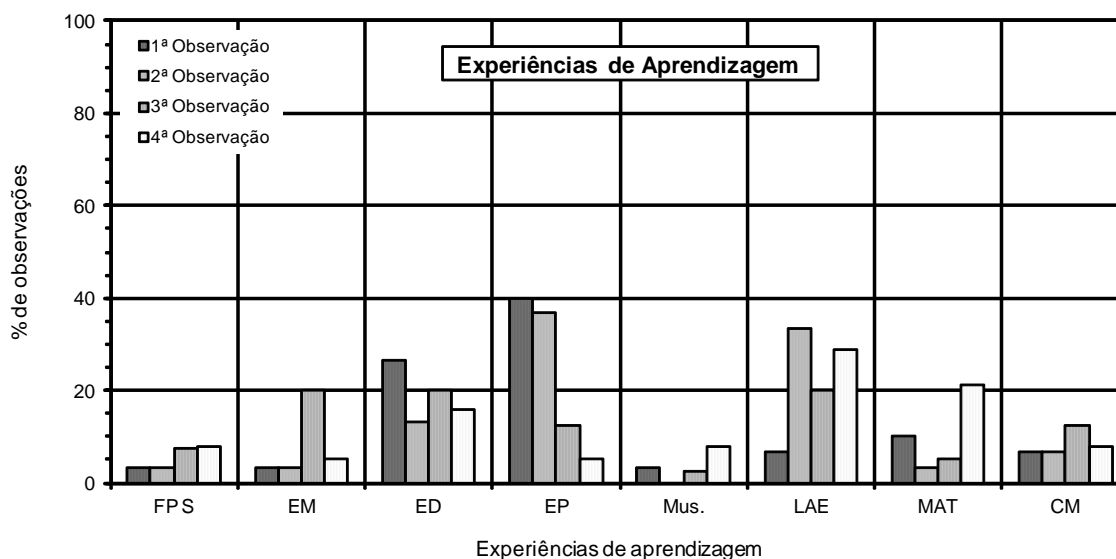
Anexo OP3

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 3



- | | | | |
|-----------|---|----------|---|
| CA <-> A | Interacção equilibrada entre Criança-Alvo e Adulto | A -> CA | Adulto interage com a Criança Alvo |
| CA <-> C | Interacção equilibrada entre Criança-Alvo e Criança | C -> CA | Outra Criança interage com a Criança-Alvo |
| CA <-> GC | Interacção equilibrada entre Criança-Alvo e Grupo de Crianças | GC -> CA | Grupo de Crianças interage com Criança-Alvo |
| CA -> A | Criança-Alvo interage com Adulto | -> CA <- | Criança-Alvo fala sozinha |
| CA -> C | Criança-Alvo interage com outra Criança | CA | Ausência de interacção |
| CA -> GC | Criança-Alvo interage com um Grupo de Crianças | | |

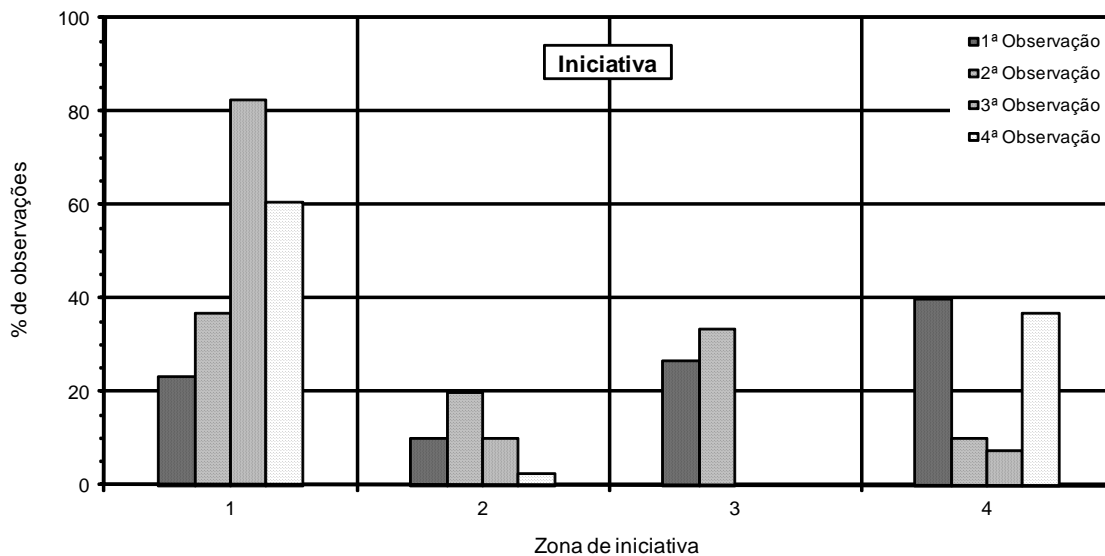


- | | | | | | |
|---------------|---------------------------|---------------|--------------------------------------|--------------|-----------------------|
| FP S - | Formação Pessoal e Social | EP - | Expressão Plástica | MAT - | Matemática |
| EM - | Expressão Motora | Mus. - | Expressão Musical | CM - | Conhecimento do mundo |
| ED - | Expressão Dramática | LAE - | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | | |

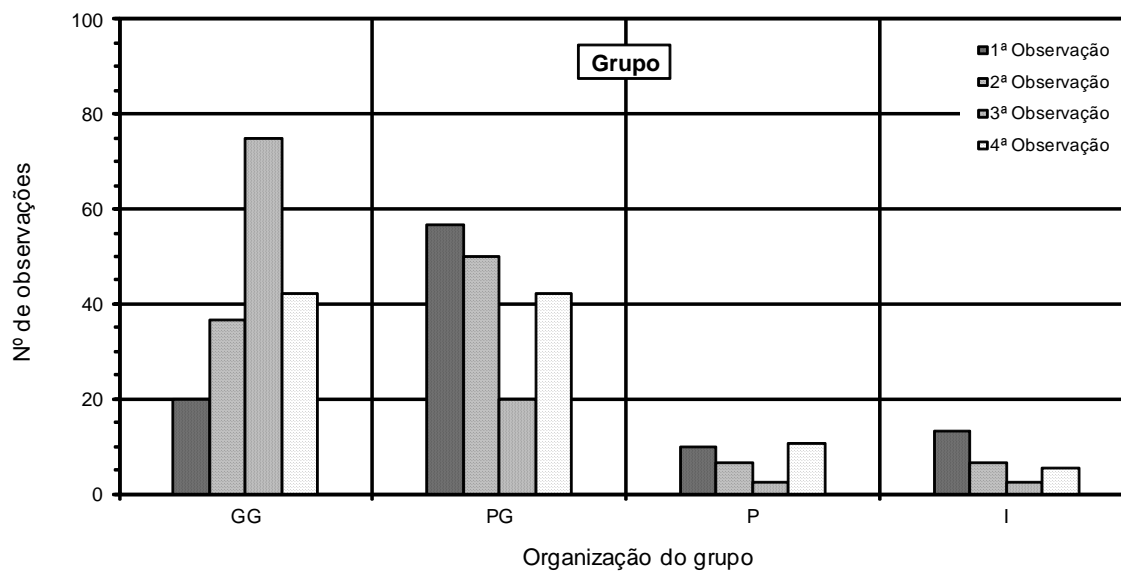
Anexo OP3 (continuação)

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 3



- Zona 1** - Não é dada escolha à criança que tem de fazer a actividade proposta
- Zona 2** - É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas actividades
- Zona 3** - Há algumas actividades que não podem ser escolhidas
- Zona 4** - É dada total liberdade de escolha

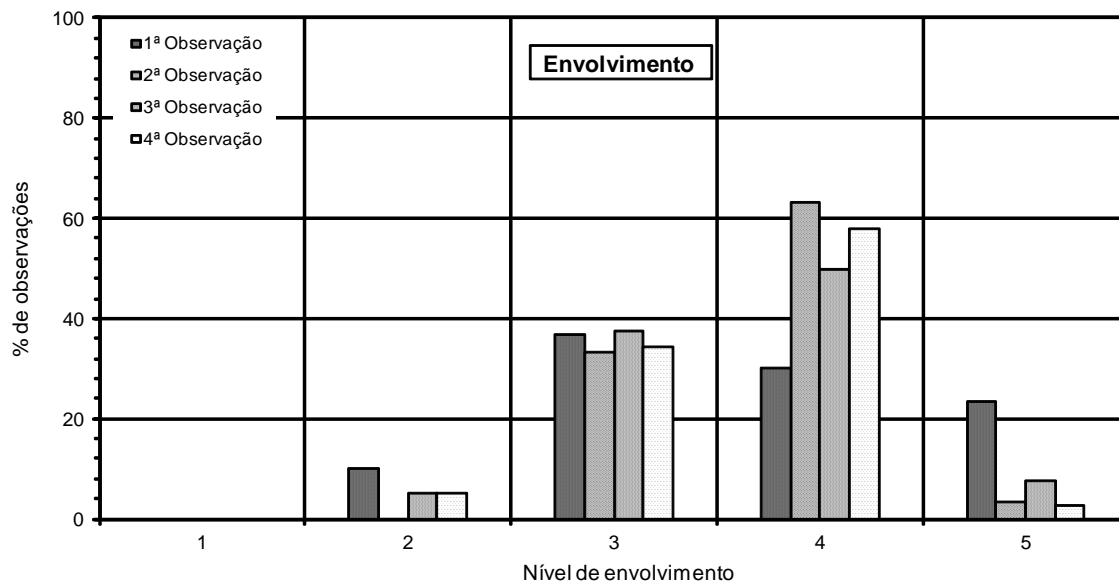


- GG** - Grande Grupo
- PG** - Pequeno Grupo
- P** - Par
- I** - Individual

Anexo OP3 (continuação)

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 3



Nível 1 - Inactiva

Nível 2 - Actividade interrompida

Nível 3 - Actividade mais ou menos contínua

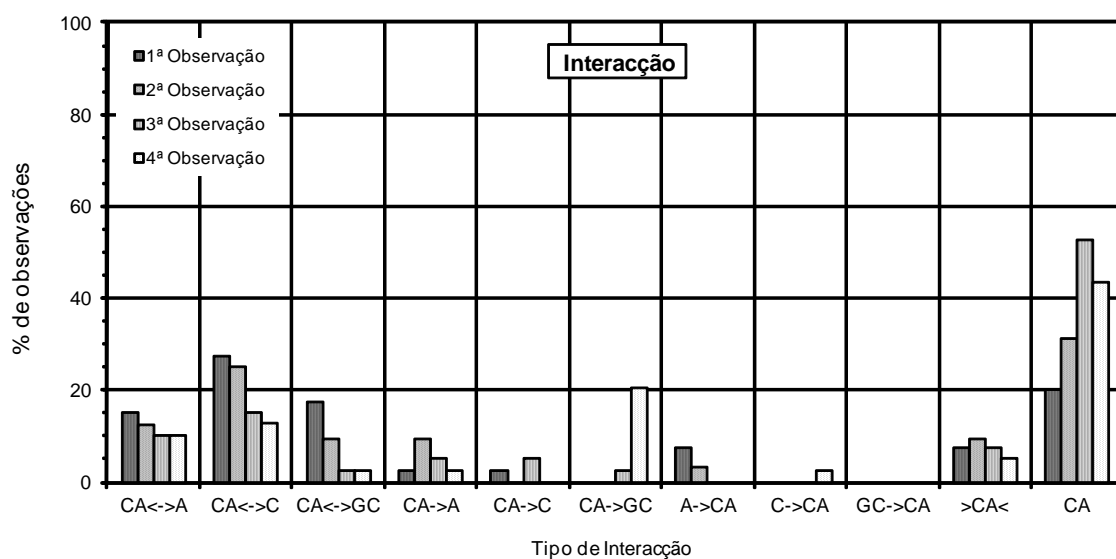
Nível 4 - Actividade com momentos de grande intensidade

Nível 5 - Actividade contínua e intensa

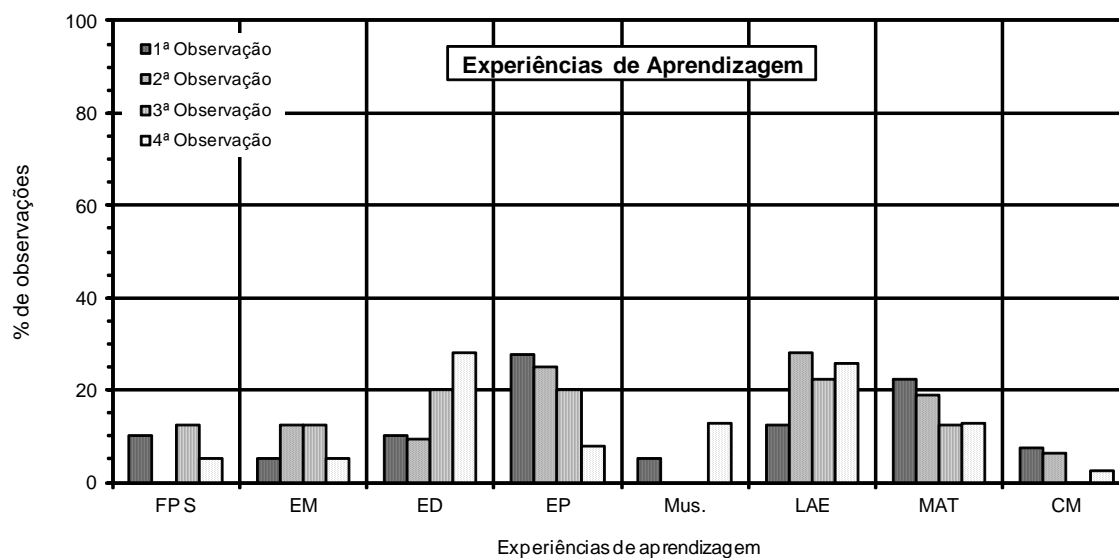
Anexo OP4

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 4



- | | | | |
|-----------|---|----------|---|
| CA <-> A | Interacção equilibrada entre Criança-Alvo e Adulto | A -> CA | Adulto interage com a Criança Alvo |
| CA <-> C | Interacção equilibrada entre Criança-Alvo e Criança | C -> CA | Outra Criança interage com a Criança-Alvo |
| CA <-> GC | Interacção equilibrada entre Criança-Alvo e Grupo de Crianças | GC -> CA | Grupo de Crianças interage com Criança-Alvo |
| CA -> A | Criança-Alvo interage com Adulto | -> CA <- | Criança-Alvo fala sozinha |
| CA -> C | Criança-Alvo interage com outra Criança | CA | Ausência de interacção |
| CA -> GC | Criança-Alvo interage com um Grupo de Crianças | | |

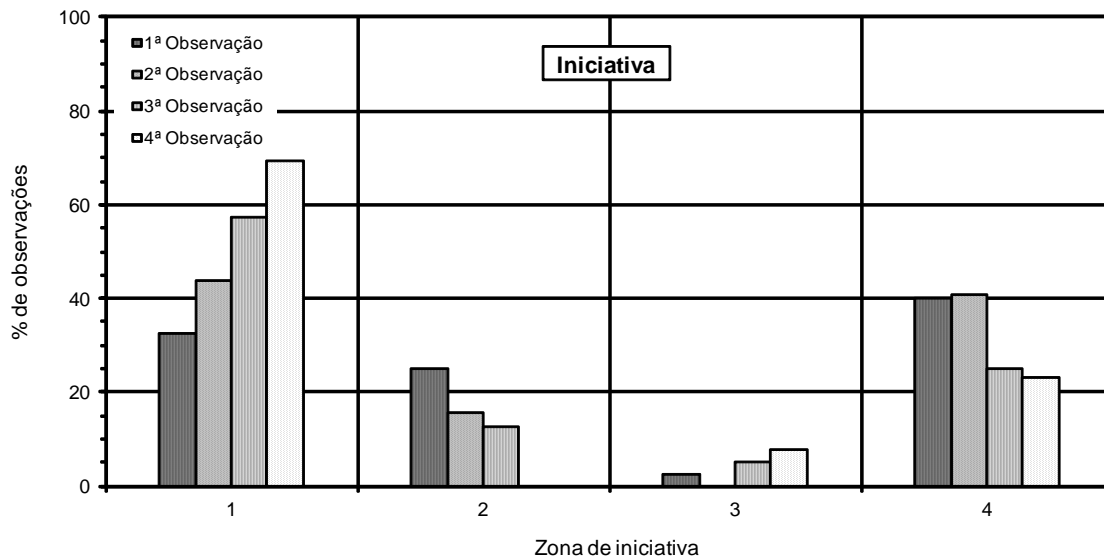


- | | | | | | |
|-------|---------------------------|--------|--------------------------------------|-------|-----------------------|
| FPS - | Formação Pessoal e Social | EP - | Expressão Plástica | MAT - | Matemática |
| EM - | Expressão Motora | Mus. - | Expressão Musical | CM - | Conhecimento do mundo |
| ED - | Expressão Dramática | LAE - | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | | |

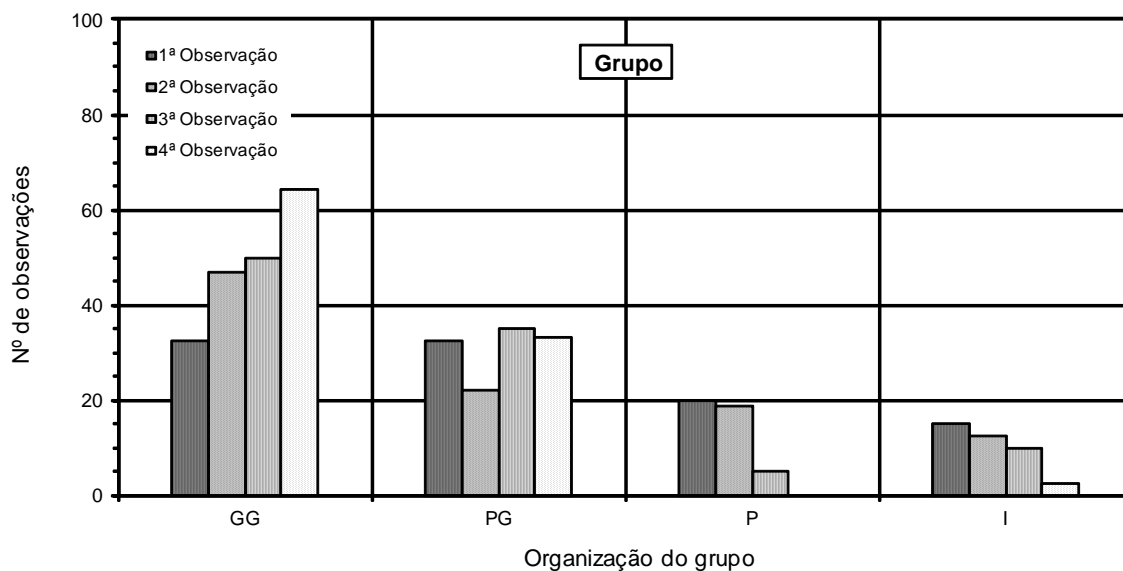
Anexo OP4 (continuação)

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 4



- Zona 1** - Não é dada escolha à criança que tem de fazer a actividade proposta
- Zona 2** - É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas actividades
- Zona 3** - Há algumas actividades que não podem ser escolhidas
- Zona 4** - É dada total liberdade de escolha

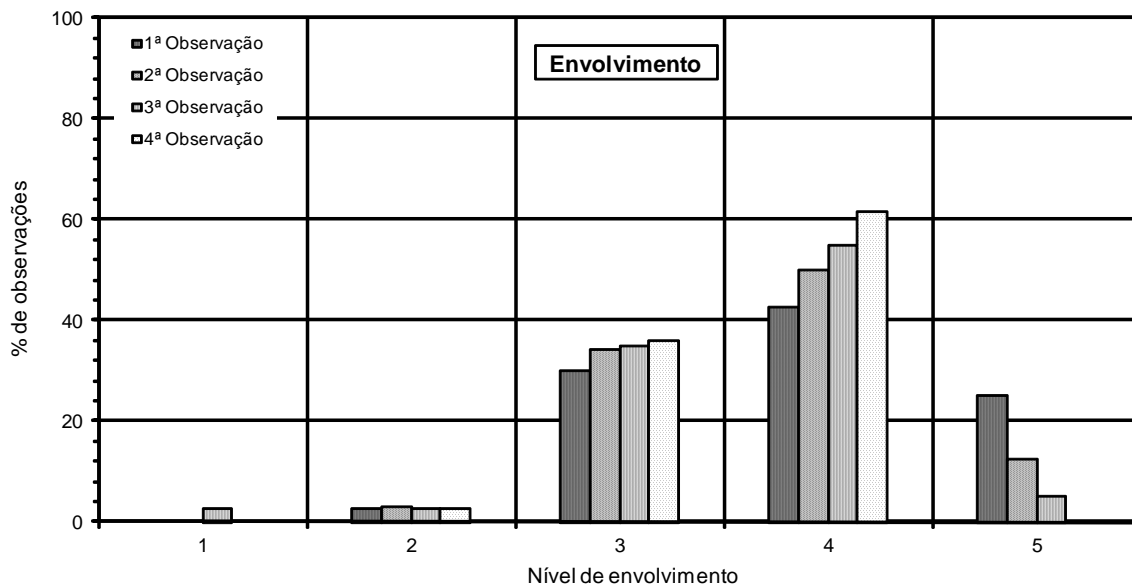


- GG** - Grande Grupo
- PG** - Pequeno Grupo
- P** - Par
- I** - Individual

Anexo OP4 (continuação)

Resultados das observações - Oportunidades Educativas

Instituição 4



Nível 1 - Inactiva

Nível 2 - Actividade interrompida

Nível 3 - Actividade mais ou menos contínua

Nível 4 - Actividade com momentos de grande intensidade

Nível 5 - Actividade contínua e intensa

Anexo 23 - Dados das observações resultantes da aplicação da escala do empenhamento do adulto

Instituição 1 - Educadora A									
Sensibilidade									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	3	10,0	0	0,0	0	0,0	6	30,0	
4	15	50,0	14	70,0	10	50,0	6	30,0	
5	6	20,0	6	30,0	5	25,0	5	25,0	
SP	6	20,0	0	0,0	5	25,0	3	15,0	
Total	30	100	20	100	20	100	20	100	

Estimulação									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	7	23,3	1	5,0	2	10,0	7	35,0	
4	11	36,7	15	75,0	9	45,0	6	30,0	
5	8	26,7	4	20,0	4	20,0	3	15,0	
SP	4	13,3	0	0,0	5	25,0	4	20,0	
Total	30	100	20	100	20	100	20	100	

Autonomia									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	4	13,3	0	0,0	1	5,0	5	25,0	
4	15	50,0	12	60,0	11	55,0	8	40,0	
5	2	6,7	5	25,0	3	15,0	4	20,0	
SP	9	30,0	3	15,0	5	25,0	3	15,0	
Total	30	100	20	100	20	100	20	100	

Instituição 1 - Educadora B									
Sensibilidade									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	2	8,0	4	20,0	3	15,0	2	10,0	
4	7	28,0	11	55,0	13	65,0	12	60,0	
5	12	48,0	4	20,0	2	10,0	5	25,0	
SP	4	16,0	1	5,0	2	10,0	1	5,0	
Total	25	100	20	100	20	100	20	100	

Estimulação									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	3	12,0	7	35,0	3	15,0	3	15,0	
4	13	52,0	4	20,0	13	65,0	13	65,0	
5	5	20,0	5	25,0	2	10,0	3	15,0	
SP	4	16,0	4	20,0	2	10,0	1	5,0	
Total	25	100	20	100	20	100	20	100	

Autonomia									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	1	4,0	2	10,0	8	40,0	4	20,0	
4	12	48,0	11	55,0	10	50,0	8	40,0	
5	7	28,0	4	20,0	0	0,0	5	25,0	
SP	5	20,0	3	15,0	2	10,0	3	15,0	
Total	25	100	20	100	20	100	20	100	

Instituição 1 - Educadora C									
Sensibilidade									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	10	43,5	7	35,0	4	20,0	10	55,6	
4	12	52,2	11	55,0	14	70,0	5	27,8	
5	1	4,3	1	5,0	1	5,0	0	0,0	
SP	0	0,0	1	5,0	1	5,0	3	16,7	
Total	23	100	20	100	20	100	18	100	

Estimulação									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,6	
3	11	47,8	13	65,0	7	35,0	13	72,2	
4	9	39,1	4	20,0	12	60,0	1	5,6	
5	0	0,0	2	10,0	0	0,0	0	0,0	
SP	3	13,0	1	5,0	1	5,0	3	16,7	
Total	23	100	20	100	20	100	18	100	

Autonomia									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	8	34,8	7	35,0	9	45,0	11	61,1	
4	12	52,2	11	55,0	10	50,0	4	22,2	
5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
SP	3	13,0	2	10,0	1	5,0	3	16,7	
Total	23	100	20	100	20	100	18	100	

Instituição 1 - Total							
Sensibilidade							
1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0	0,0	0	0	0	0,0	0	0,0
0	0,0	0	0	0	0,0	0	0,0
15	19,2	11	18	7	11,7	18	31,0
34	43,6	36	60	37	61,7	23	39,7
19	24,4	11	18	8	13,3	10	17,2
10	12,8	2	3	8	13,3	7	12,1
78	100	60	100	60	100	58	100
Estimulação							
1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7
21	26,9	21	35,0	12	20,0	23	39,7
33	42,3	23	38,3	34	56,7	20	34,5
13	16,7	11	18,3	6	10,0	6	10,3
11	14,1	5	8,3	8	13,3	8	13,8
78	100	60	100	60	100	58	100
Autonomia							
1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
13	16,7	9	15,0	18	30,0	20	34,5
39	50,0	34	56,7	31	51,7	20	34,5
9	11,5	9	15,0	3	5,0	9	15,5
17	21,8	8	13,3	8	13,3	9	15,5
78	100	60	100	60	100	58	100

Instituição 2 - Educadoras A e C

Sensibilidade

Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	11	44,0	9	52,9	5	20,0	2	11,1
4	13	52,0	7	41,2	13	52,0	11	61,1
5	0	0,0	0	0,0	2	8,0	5	27,8
SP	1	4,0	1	5,9	0	0,0	0	0,0
Total	25	100	17	100	20	80	18	100

Estimulação

Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	1	5,9	0	0,0	0	0,0
3	14	56,0	10	58,8	9	36,0	6	33,3
4	9	36,0	5	29,4	6	24,0	7	38,9
5	0	0,0	0	0,0	5	20,0	4	22,2
SP	2	8,0	1	5,9	0	0,0	1	5,6
Total	25	100	17	100	20	80	18	100

Autonomia

Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	1	5,9	0	0,0	0	0,0
3	19	76,0	13	76,5	5	20,0	2	11,1
4	3	12,0	1	5,9	13	52,0	12	66,7
5	1	4,0	0	0,0	2	8,0	4	22,2
SP	2	8,0	2	11,8	0	0,0	0	0,0
Total	25	100	17	100	20	80	18	100

Instituição 2 - Educadoras B e D									
Sensibilidade									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	13	40,6	7	46,7	10	38,5	11	37,9	
4	9	28,1	8	53,3	16	61,5	13	44,8	
5	5	15,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
SP	5	15,6	0	0,0	0	0,0	5	17,2	
Total	32	100	15	100	26	100	29	100	

Estimulação									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	13	40,6	7	46,7	11	42,3	9	31,0	
4	12	37,5	8	53,3	14	53,8	14	48,3	
5	0	0,0	0	0,0	1	3,8	0	0,0	
SP	7	21,9	0	0,0	0	0,0	6	20,7	
Total	32	100	15	100	26	100	29	100	

Autonomia									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	1	3,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	10	31,3	11	73,3	18	69,2	8	27,6	
4	12	37,5	2	13,3	7	26,9	15	51,7	
5	0	0,0	2	13,3	0	0,0	0	0,0	
SP	9	28,1	0	0,0	1	3,8	6	20,7	
Total	32	100	15	100	26	100	29	100	

Instituição 2 - Total									
Sensibilidade									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	24	42,1	16	50,0	15	32,6	13	27,7	
4	22	38,6	15	46,9	29	63,0	24	51,1	
5	5	8,8	0	0,0	2	4,3	5	10,6	
SP	6	10,5	1	3,1	0	0,0	5	10,6	
Total	57	100	32	100	46	100	47	100	

Estimulação									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	1	3,1	0	0,0	0	0,0	
3	27	47,4	17	53,1	20	43,5	15	31,9	
4	21	36,8	13	40,6	20	43,5	21	44,7	
5	0	0,0	0	0,0	6	13,0	4	8,5	
SP	9	15,8	1	3,1	0	0,0	7	14,9	
Total	57	100	32	100	46	100	47	100	

Autonomia									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	1	1,8	1	3,1	0	0,0	0	0,0	
3	29	50,9	24	75,0	23	50,0	10	21,3	
4	15	26,3	3	9,4	20	43,5	27	57,4	
5	1	1,8	2	6,3	2	4,3	4	8,5	
SP	11	19,3	2	6,3	1	2,2	6	12,8	
Total	57	100	32	100	46	100	47	100	

Instituição 3 - Educadora A									
Sensibilidade									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	2	7,7	3	15,8	9	45,0	5	20,0	
4	13	50,0	14	73,7	8	40,0	16	64,0	
5	9	34,6	0	0,0	1	5,0	1	4,0	
SP	2	7,7	2	10,5	2	10,0	3	12,0	
Total	26	100	19	100	20	100	25	100	

Estimulação									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	6	23,1	5	26,3	10	50,0	3	12,0	
4	12	46,2	11	57,9	6	30,0	14	56,0	
5	6	23,1	0	0,0	2	10,0	5	20,0	
SP	2	7,7	3	15,8	2	10,0	3	12,0	
Total	26	100	19	100	20	100	25	100	

Autonomia									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	4	15,4	3	15,8	7	35,0	2	8,0	
4	16	61,5	11	57,9	11	55,0	19	76,0	
5	5	19,2	2	10,5	0	0,0	1	4,0	
SP	1	3,8	3	15,8	2	10,0	3	12,0	
Total	26	100	19	100	20	100	25	100	

Instituição 3 - Educadoras B e C

Sensibilidade

Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	4	7,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	14	27,5	6	18,2	3	12,0	6	25,0
4	17	33,3	16	48,5	21	84,0	14	58,3
5	15	29,4	10	30,3	0	0,0	1	4,2
SP	1	2,0	1	3,0	1	4,0	3	12,5
Total	51	100	33	100	25	100	24	100

Estimulação

Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	7	13,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	20	39,2	9	27,3	12	48,0	9	37,5
4	22	43,1	20	60,6	12	48,0	9	37,5
5	1	2,0	2	6,1	0	0,0	3	12,5
SP	1	2,0	2	6,1	1	4,0	3	12,5
Total	51	100	33	100	25	100	24	100

Autonomia

Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	5	9,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	15	29,4	14	42,4	13	52,0	6	25,0
4	18	35,3	14	42,4	9	36,0	13	54,2
5	6	11,8	1	3,0	1	4,0	2	8,3
SP	7	13,7	4	12,1	2	8,0	3	12,5
Total	51	100	33	100	25	100	24	100

Instituição 3 - Total									
Sensibilidade									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0	0	0,0	0	0,0	
2	4	5,2	0	0	0	0,0	0	0,0	
3	16	20,8	9	12	12	26,7	11	22,4	
4	30	39,0	30	39	29	64,4	30	61,2	
5	24	31,2	10	13	1	2,2	2	4,1	
SP	3	3,9	3	4	3	6,7	6	12,2	
Total	77	100	52	68	45	100	49	100	

Estimulação									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0	0	0,0	0	0,0	
2	7	9,1	0	0	0	0,0	0	0,0	
3	26	33,8	14	18	22	48,9	12	24,5	
4	34	44,2	31	40	18	40,0	23	46,9	
5	7	9,1	2	3	2	4,4	8	16,3	
SP	3	3,9	5	6	3	6,7	6	12,2	
Total	77	100	52	68	45	100	49	100	

Autonomia									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0	0	0,0	0	0,0	
2	5	6,5	0	0	0	0,0	0	0,0	
3	19	24,7	17	22	20	44,4	8	16,3	
4	34	44,2	25	32	20	44,4	32	65,3	
5	11	14,3	3	4	1	2,2	3	6,1	
SP	8	10,4	7	9	4	8,9	6	12,2	
Total	77	100	52	68	45	100	49	100	

Instituição 4 - Educadoras A e C

Sensibilidade

Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	2	6,3	0	0,0	1	2,2	0	0,0
3	11	34,4	4	20,0	23	51,1	7	28,0
4	14	43,8	9	45,0	16	35,6	17	68,0
5	5	15,6	6	30,0	0	0,0	0	0,0
SP	0	0,0	1	5,0	5	11,1	1	4,0
Total	32	100	20	100	45	100	25	100

Estimulação

Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	3	9,4	0	0,0	3	6,7	0	0,0
3	15	46,9	6	30,0	28	62,2	7	28,0
4	11	34,4	7	35,0	10	22,2	17	68,0
5	3	9,4	6	30,0	0	0,0	0	0,0
SP	0	0,0	1	5,0	4	8,9	1	4,0
Total	32	100	20	100	45	100	25	100

Autonomia

Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	1	3,1	0	0,0	2	4,4	0	0,0
3	13	40,6	5	25,0	28	62,2	13	52,0
4	11	34,4	7	35,0	8	17,8	11	44,0
5	3	9,4	4	20,0	0	0,0	0	0,0
SP	4	12,5	4	20,0	7	15,6	1	4,0
Total	32	100	20	100	45	100	25	100

Instituição 4 - Educadora B									
Sensibilidade									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	0	0,0	3	21,4	8	25,8	1	5,9	
4	9	45,0	8	57,1	16	51,6	9	52,9	
5	11	55,0	3	21,4	5	16,1	7	41,2	
SP	0	0,0	0	0,0	2	6,5	0	0,0	
Total	20	100	14	100	31	100	17	100	

Estimulação									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	0	0,0	5	35,7	11	35,5	2	11,8	
4	11	55,0	6	42,9	12	38,7	4	23,5	
5	9	45,0	3	21,4	2	6,5	11	64,7	
SP	0	0,0	0	0,0	6	19,4	0	0,0	
Total	20	100	14	100	31	100	17	100	

Autonomia									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
3	0	0,0	2	14,3	7	22,6	1	5,9	
4	7	35,0	7	50,0	17	54,8	10	58,8	
5	13	65,0	5	35,7	1	3,2	6	35,3	
SP	0	0,0	0	0,0	6	19,4	0	0,0	
Total	20	100	14	100	31	100	17	100	

Instituição 4 - Total									
Sensibilidade									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	2	3,8	0	0,0	1	1,3	0	0,0	
3	11	21,2	7	20,6	31	40,8	8	19,0	
4	23	44,2	17	50,0	32	42,1	26	61,9	
5	16	30,8	9	26,5	5	6,6	7	16,7	
SP	0	0,0	1	2,9	7	9,2	1	2,4	
Total	52	100	34	100	76	100	42	100	

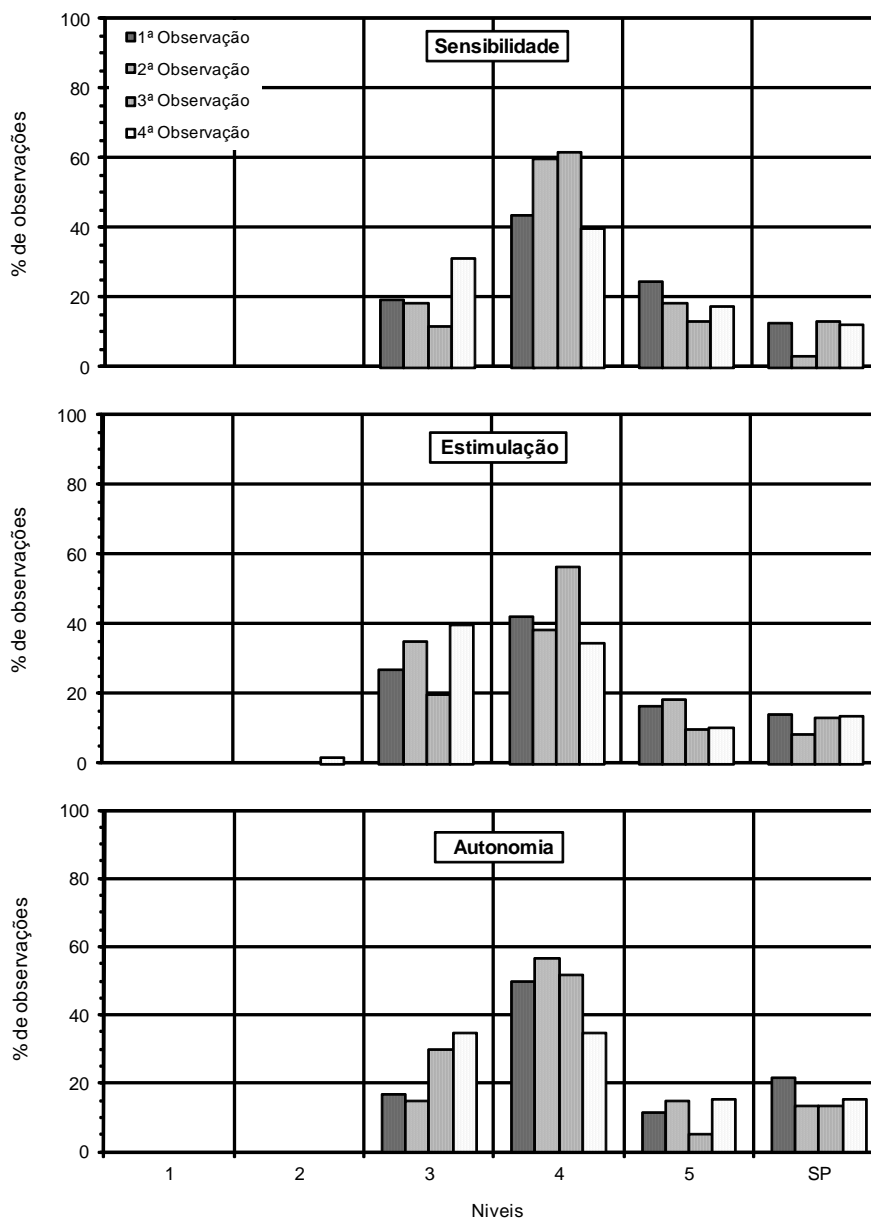
Estimulação									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	3	5,8	0	0,0	3	3,9	0	0,0	
3	15	28,8	11	32,4	39	51,3	9	21,4	
4	22	42,3	13	38,2	22	28,9	21	50,0	
5	12	23,1	9	26,5	2	2,6	11	26,2	
SP	0	0,0	1	2,9	10	13,2	1	2,4	
Total	52	100	34	100	76	100	42	100	

Autonomia									
Níveis	1ª Observação		2ª Observação		3ª Observação		4ª Observação		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
2	1	1,9	0	0,0	2	2,6	0	0,0	
3	13	25,0	7	20,6	35	46,1	14	33,3	
4	18	34,6	14	41,2	25	32,9	21	50,0	
5	16	30,8	9	26,5	1	1,3	6	14,3	
SP	4	7,7	4	11,8	13	17,1	1	2,4	
Total	52	100	34	100	76	100	42	100	

Anexo A1

Resultados da observação do adulto da sala - educador e auxiliar

Instituição 1



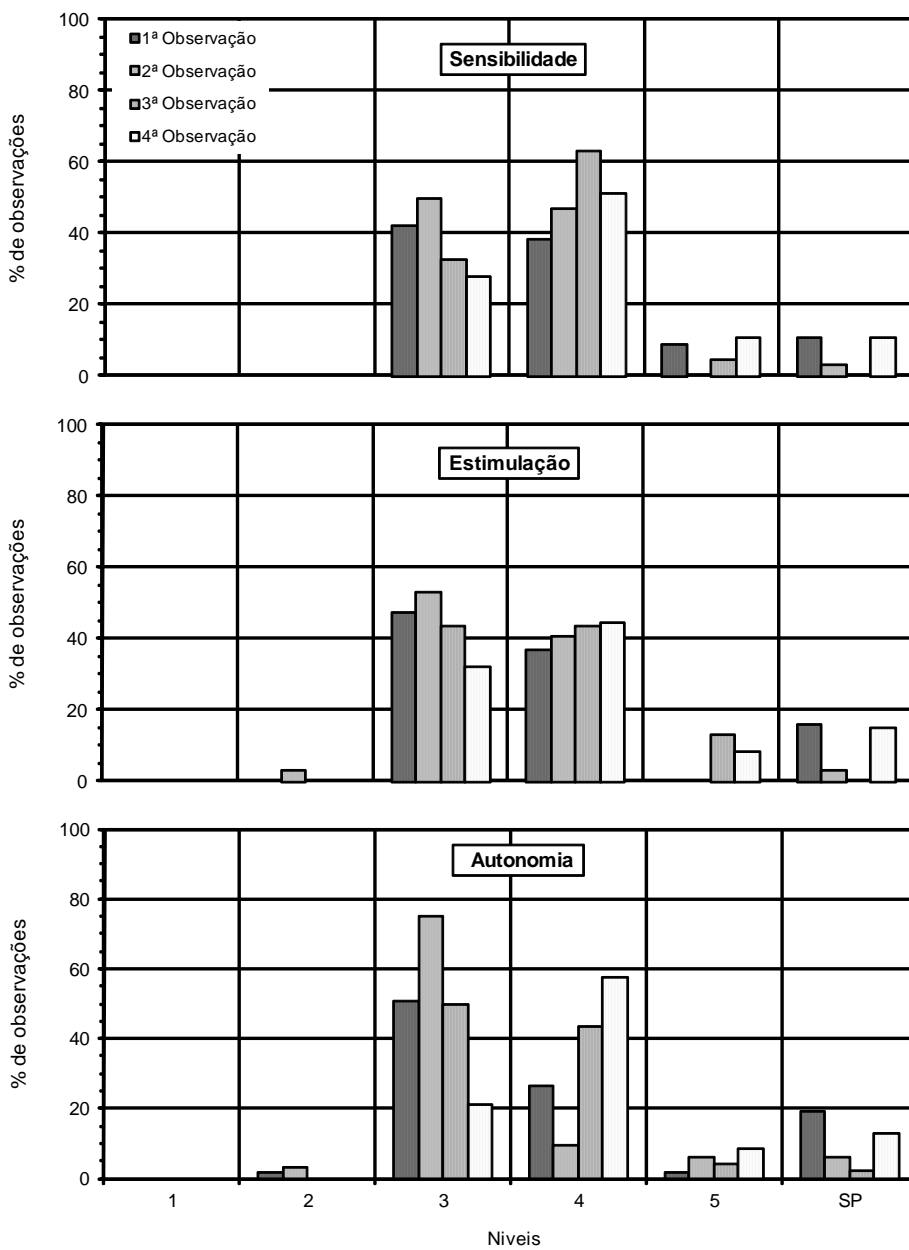
Nível 1 - ausência total de empenhamento
 SP - sem prova

Nível 5 - total empenhamento

Anexo A2

Resultados da observação do adulto da sala - educador e auxiliar

Instituição 2



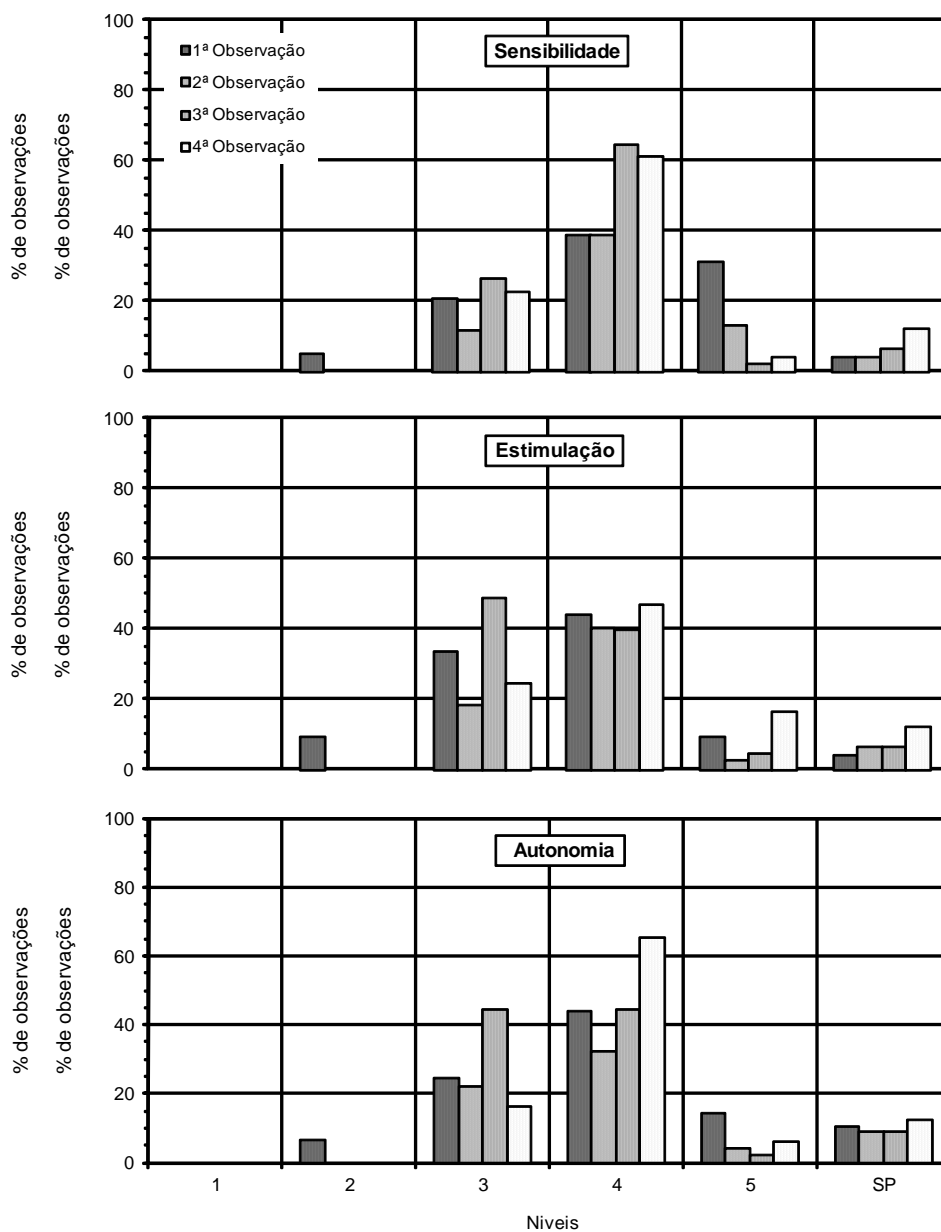
Nível 1 - ausência total de empenhamento
 SP - sem prova

Nível 5 - total empenhamento

Anexo A3

Resultados da observação do adulto da sala - educador e auxiliar

Instituição 3



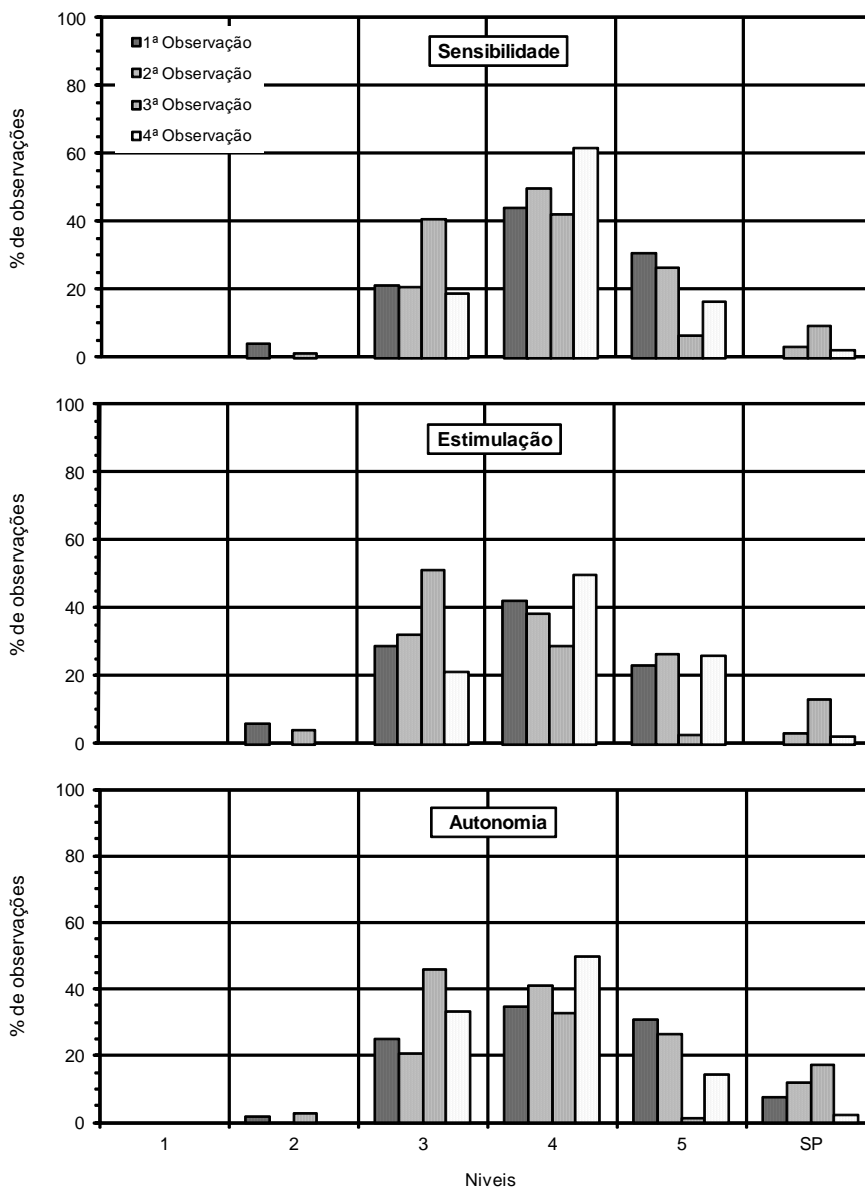
Nível 1 - ausência total de empenhamento
 SP - sem prova

Nível 5 - total empenhamento

Anexo A4

Resultados da observação do adulto da sala - educador e auxiliar

Instituição 4



Nível 1 - ausência total de empenhamento
 SP - sem prova

Nível 5 - total empenhamento

Anexo 24 - Questionário para avaliação do projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância (final do 1º ano)

Questionário sobre o Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância

Este questionário tem como finalidade conhecer a opinião dos intervenientes no processo educativo, sobre o desenvolvimento e impacto do Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância.

Para cada uma das questões que se seguem, assinale com um "X" a resposta que melhor corresponde à sua opinião, procurando sempre justificar a sua opção.

1 - Considera que foi importante o Jardim de Infância ter sido auto-avaliado?a) Sim b) Não

Especifique porquê.

2 - Considera que o Projecto de Auto-avaliação ajudou a melhorar a qualidade deste Jardim de Infância?a) Sim b) Não

Especifique porquê.

3 – Considera que o Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância contribui de algum modo para a melhoria da sua intervenção educativa?

(Esta questão destina-se apenas ao pessoal que trabalha no Jardim de Infância).

a) Sim

b) Não

Especifique porquê.

4 – Na sua opinião seria útil no próximo ano lectivo continuar com este projecto?

a) Sim

b) Não

Especifique porquê.

5 – Tem alguma sugestão ou observação a apresentar?

a) Sim

b) Não

Em caso afirmativo refira qual?

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo 25 - Dados da avaliação do projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância (final do 1º ano)

Anexo II

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2004/2005				
Categoria: Relevância do Projecto de auto-avaliação do Jardim de Infância				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Relevante	<i>importante para os pais e para os elementos do J.I. saberem o que pode ser melhorado a nível de condições e de espaço</i>	<i>deu oportunidade aos pais de manifestarem a sua opinião</i>	<i>é importante para se melhorar o que está menos bem</i>	<i>ajudou na segurança das crianças</i>
	<i>devia ser feito todos os anos ou de dois em dois anos, o facto de ser avaliado ajuda, é estimulante</i>	<i>ainda há muitas coisas a melhorar</i>	<i>recebemos informações, ficámos mais por dentro dos assuntos</i>	<i>ajudou a saber o que era preciso fazer, os pais ficaram mais dentro do assunto</i>
	<i>a nível de pessoal a direcção está muito autoritária e não ouve os funcionários</i>	<i>a avaliação ajuda a melhorar</i>	<i>todas as pessoas poderão dar a sua opinião</i>	<i>havia coisas que precisavam de ser arrançadas, por exemplo os portões</i>
	<i>foi um progresso</i>	<i>sabendo como é que o J.I. funciona depois já se sabe o que deve ser melhorado</i>	<i>os pais podem colaborar e dar a sua opinião</i>	<i>foi bom para a minha filha e para todas as crianças</i>
	<i>temos sempre que melhorar</i>	<i>todo o trabalho deve ser avaliado e retiradas conclusões com vista a melhorar</i>	<i>se ninguém reclamar ninguém ajuda</i>	<i>uma pessoa sempre fica a saber mais alguma coisa</i>
	<i>começa a despertar a coordenação</i>	<i>é sempre bom ter pessoas a avaliar</i>		<i>serviu para ver como é que o J.I. estava</i>
	<i>os encarregados de educação podem retrair-se e assim com o questionário fica anónimo e há troca de impressões entre os pais e até mesmo a nível da mesa administrativa que pode ficar mais atenta aos interesses dos pais</i>			<i>já há um princípio, o falar nas coisas é importante e com o passar do tempo as coisas podem ir melhorando</i>
	<i>permite-nos ver o que funciona bem e o que funciona mal</i>			<i>saber o que escrevemos penso que pode ter ajudado a concluir qualquer coisa</i>
				<i>é bom saber em que condições as crianças estão e se é preciso mais alguns materiais</i>
Não relevante				

Anexo I2

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2004/2005				
Categoria: Contributos do Projecto de auto-avaliação do Jardim de Infância				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Presença de contributos	<i>é estimulante e estão atentos a mais pormenores</i>	<i>havia coisas que não eram feitas e que agora já vão ser realizadas, como por exemplo a utilização do ginásio</i>	<i>melhorou muito, sobretudo ao nível da relação escola-pais</i>	<i>vejo eles a brincarem e as contínuas de roda a ver, eu não tenho nada a dizer</i>
	<i>começa a despertar a coordenação (...) o representante da mesa administrativa mostrou-se mais atento ao que os pais diziam</i>	<i>os pais vão sendo informados e é bom para os nossos filhos</i>	<i>a nível de material para os miúdos e de melhores condições</i>	<i>as auxiliares melhoraram o seu trabalho sobretudo no recreio, olham mais pelas crianças, até mesmo as professoras e as educadoras agora estão no recreio</i>
	<i>há troca de impressões entre os pais</i>			
	<i>o questionário que se aplicou era anónimo e isso ajudou aos pais mais retraídos</i>	<i>ajuda sempre porque as crianças vão sentir-se mais à vontade e bem consigo próprias</i>		<i>melhorou a nível de recreios, as auxiliares faziam jogos, as crianças estavam todas integradas (da minha janela via)</i>
Ausência de contributos	<i>primeiro lançaram-se as bases, depois há que dar tempo ao tempo</i>	<i>não vi alterações, mas tenho pouco tempo para acompanhar o trabalho na sala do J.I.</i>	<i>acho que está tudo na mesma</i>	<i>são coisas que têm que ir devagar</i>
	<i>este ano ainda não, mas para o ano penso que sim</i>	<i>não houve grandes alterações</i>		<i>por enquanto acho que não, mas também acho que não estava mal</i>
	<i>ainda não se notam os efeitos, dado que para já é a tomada de consciência</i>	<i>não se nota alterações por enquanto</i>		
	<i>estou à espera do próximo ano lectivo</i>	<i>ainda não</i>		
	<i>ainda não se nota, mas tenho esperança</i>			

Anexo I3

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2004/2005				
Categoria: Continuidade do Projecto de auto-avaliação do Jardim de Infância				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Pertinente a continuação	<i>é sempre pertinente e positivo, porque todos os anos deverá haver uma adaptação para melhor e os miúdos variam cada ano</i>	<i>é importante ouvir sempre a opinião dos pais</i>	<i>a melhoria só depende de quem é obrigado a fazer isso</i>	<i>foi muito bem aproveitado e seria bom seguir em frente, isto agora foi só um primeiro passo</i>
	<i>deveria ser monitorizado o plano de melhorias, senão diz-se: "avalia-se para quê?"</i>	<i>vai haver sempre mais aspectos a melhorar</i>	<i>vale a pena batalhar e continuar a exigir, pois os miúdos merecem</i>	<i>é importante, sempre é uma ajuda para as crianças</i>
	<i>é uma mais-valia</i>	<i>tudo o que seja para bem das crianças é importante, tudo o que tem a ressaltar a aprendizagem deles é importante. É bom para as crianças, para as auxiliares e para os pais</i>	<i>penso que sim, aí já se poderia concretizar o que agora se planeou e os pais poderiam ter outras sugestões</i>	<i>se não fizerem nada nunca se melhora</i>
	<i>daqui a dois anos tenho o irmão no J.I.</i>	<i>deveria haver avaliação todos os anos, porque há sempre coisas que podem melhorar</i>	<i>quando tiver tudo concluído vai ajudar muito, para o próximo ano lectivo é que se pode conseguir muita coisa</i>	
	<i>há sempre vantagens</i>		<i>acho que há sempre coisas a melhorar por isso poderá dar-se continuidade</i>	
	<i>pode ser com outros pontos a focar, mas tem que haver sempre uma avaliação para se começar a alterar</i>			
	<i>este ano saiu a minha filha, mas para o ano tem o irmão e há sempre outras crianças</i>			

Anexo B3 (continuação)

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2004/05				
Categoria: Continuidade do Projecto de auto-avaliação do Jardim de Infância				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Pertinente a continuação	<i>havia vantagem em continuar porque senão pode-se travar os progressos alcançados</i>			
Não pertinente a continuação				
Sugestões		<i>faz falta os recreios, o exercício físico. Nas escolas da rede pública não se passa isso e aqui os pais participam</i>	<i>recreio do Jardim de Infância separado do 1º Ciclo</i>	<i>melhorar os baloiços</i>

Anexo I4

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2004/2005				
Categoria: Relevância do Projecto de auto-avaliação do Jardim de Infância				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Relevante	<i>contribui para o conhecimento do que os encarregados de educação pensam acerca do J.I.</i>	<i>fez-nos reflectir sobre a nossa prática pedagógica e sobre todos os aspectos inerentes a um bom desenvolvimento de um J.I.</i>	<i>dar a possibilidade aos encarregados de educação de se pronunciarem sobre a instituição, o seu funcionamento e as condições</i>	<i>as estratégias e o desenvolvimento da acção educativa poderão ser alterados pelas avaliações</i>
	<i>ficou-se a saber quais eram os aspectos que os encarregados de educação davam mais importância no J.I.</i>		<i>revelar situações, avaliando-as para melhorar o que estava menos bom</i>	<i>[a avaliação pode levar] a uma maior flexibilidade do educador perante as suas práticas</i>
				<i>[permitiu] avaliações formativas de uma forma sistemática, [garantiu uma avaliação] mais explícita e concisa</i>
Não relevante				

Anexo I5

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2004/2005				
Categoria: Contributos do Projecto de auto-avaliação do Jardim de Infância				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Presença de contributos	<i>os profissionais ficaram a conhecer os aspectos mais e menos positivos da sua prática pedagógica</i>	<i>através de todo este projecto houve um melhor entendimento / envolvimento por parte dos pais</i>	<i>é sempre importante, mesmo que as alterações não sejam visíveis a curto prazo, verificar-se-ão certamente a médio prazo com a continuidade do trabalho.</i>	<i>no espaço exterior nota-se um certo esforço e preocupação, por parte de alguns elementos, em participar nos recreios, não só pela segurança das crianças, mas pelo empenho em participar no projecto de dinamização de recreios</i>
	<i>ajudou a reforçar a aquisição de novos materiais, por exemplo a sala dos 5 anos já tem computador</i>			<i>nota-se que os pais estão mais satisfeitos e nenos preocupados com os recreios</i>
			<i>relativamente à dinamização dos recreios existe um maior interesse por parte das crianças por outras brincadeiras</i>	
Ausência de contributos				<i>dentro da sala de aula nada foi alterado</i>

Anexo I6

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2004/2005				
Categoria: Contributos do projecto de auto-avaliação para a intervenção educativa				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Presença de contributos	<i>ajudou a reflectir sobre a prática pedagógica e a ver as áreas em que se deveria investir mais</i>	<i>ajudou a ver/reflectir sobre a nossa actuação</i>	<i>começamos a observar melhor as crianças e a analisarmo-nos enquanto educadoras</i>	<i>sentimo-nos mais responsabilizados ao nível da participação dos recreios</i>
	<i>passou a valorizar-se aspectos que antes não se valorizava</i>			<i>percebemos que só havendo interacção entre auxiliares e docentes é que se poderá desenvolver a responsabilidade de cada um perante todos</i>
	<i>ajuda a não "cair" na rotina, porque muitas vezes não valorizamos determinados aspectos, por exemplo no que respeita ao trabalho não orientado antes tinha a sensação que as crianças não evoluíam em termos pedagógicos</i>			<i>observar melhor as crianças e também contribui para o educador se auto-avaliar</i>
Ausência de contributos				
Sugestões				

Anexo I7

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2004/2005				
Categoria: Continuidade do Projecto de auto-avaliação do Jardim de Infância				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Pertinente a continuação	<i>um ano lectivo é muito pouco</i>	<i>a continuidade deste projecto poderá preencher as lacunas existentes</i>	<i>[o projecto deve continuar] até porque o espaço exterior da escola, cujo trabalho de melhoramento foi iniciado, necessita de ser terminado</i>	<i>em dois anos haverá uma avaliação mais rigorosa</i>
				<i>a reforma que está a ser implementada neste J.I. é ao nível do exterior e envolve meios morosos, que nos ultrapassam a todos, o que levará mais tempo a ser concluída</i>
Não pertinente a continuação				
Sugestões		<i>continuidade do projecto</i>	<i>que a Câmara e a Junta de Freguesia fossem um pouco mais receptivas a este tipo de trabalho e houvesse uma colaboração maior e mais estreita, no sentido de melhorar as condições do espaço exterior da escola</i>	

Anexo 26 - Planos de melhoria

Anexo PI-1

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 1 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Necessidade de um ATIL	Apoiar as crianças e as famílias depois da hora de saída da escola do 1º ciclo do Ensino Básico.	Construção de um espaço anexo ao edifício já existente, entre o colégio e a Escola do Ensino Básico.	Financeiros	Administração da instituição	Por definir.	Atendendo aos objectivos deste plano, aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Salas dos 3 e dos 4 anos pouco amplas para o número de crianças.	Aumentar a área das salas.	Construção de uma nova sala de Jardim de Infância e anexar o espaço das duas salas do 1º piso.	Financeiros	Administração da instituição	Por definir.	
Necessidade de um melhor aproveitamento do espaço exterior de recreio.	Melhorar o espaço exterior e imprimir maior dinamismo às actividades ao ar livre.	Criar na rotina diária um momento de recreio ao ar livre, sobretudo nos meses de Primavera e Verão.	Educadores e Ajudantes de acção educativa.	Equipa de Educadores.	A partir de Maio de 2005	
Necessidade de telefone nas salas.	Colocar uma extensão telefónica em cada uma das salas.	Estudar custos e benefícios.	Sistema de telefones	Administração da instituição	Ao longo do ano lectivo.	
Necessidade de renovar algum mobiliário e de um computador.	Renovar algum do mobiliário das salas e equipá-las com computador.	Identificar o mobiliário a renovar e seleccionar o novo equipamento. Averiguar a possibilidade de utilizar computadores de outros serviços da instituição.	Mobiliário e computador	Administração da instituição e coordenadora pedagógica.	Ao longo do ano lectivo.	

Anexo P1-1 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 1 - 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Falta de informação sobre a possibilidade de encarregados de educação pagarem a mensalidade por transferência bancária.	Informar os pais da possibilidade de efectuar o pagamento da mensalidade por transferência bancária.	Colocar uma circular informativa junto às portas de cada uma das salas ou informar os encarregados de educação directamente.	Funcionária administrativa.	Administração da instituição e coordenadora pedagógica.	Fevereiro de 2005	
Necessidade das crianças usarem bibes.	Tomar obrigatório o uso de bibes no Jardim de Infância.	Averiguar a possibilidade dos bibes serem elaborados por costureira da instituição. Pesquisar custos no mercado.	Costureira da instituição e coordenadora pedagógica.	Administração da instituição, coordenadora pedagógica e encarregados de educação.	Início de 2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Necessidade de um ajudante educativa para apoio permanente.	Admitir um ajudante de acção educativa.	Equacionar a possibilidade de admitir um ajudante de acção educativa.	Direcção Regional de Solidariedade e Segurança Social e Direcção Regional da Juventude, Emprego e Formação Profissional.	Administração da instituição	Em 2004/2005, uma vez que uma ajudante de acção educativa irá gozar licença de maternidade.	
Horário dos educadores dificulta reuniões para programação e trabalho em equipa.	Rever o horário dos educadores de forma a criar um tempo não lectivo por semana de trabalho em equipa.	Estudar diferentes hipóteses de horário.	Equipa de educadores	Administração da instituição e coordenadora pedagógica.	Este ano lectivo ou no início do próximo.	

Anexo P1-1 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 1 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Necessidade de reuniões mais frequentes entre os encarregados e educadores.	Aproximar os pais do Jardim de Infância para debater questões pedagógicas e desenvolvimentais das crianças.	Preparar reuniões marcando a data. Estudar-se a possibilidade das crianças apresentarem projectos ou trabalhos efectuados.	Equipa de educadores	Coordenadora pedagógica e administração da instituição.	Realizar reuniões trimestrais.	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Articulação do Jardim de Infância com a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.	Criar estratégias de aproximação entre a Escola da rede pública mais próxima e o Colégio.	Realização de visitas às salas do Jardim de Infância e do 1º ciclo do Ensino Básico de escolas públicas. Realização de reuniões entre docentes das duas instituições para delinear estratégias facilitadoras da transição. Partilhar informações referentes aos resultados educativos alcançados pelas crianças que vão transitar para o 1º Ciclo. Realização de convívios e provas desportivas conjuntas.	Educadores de Infância do colégio e professores do 1º ciclo do ensino básico e coordenadora da escola.	Pessoal docente do Colégio e da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.	2004/2005	

Anexo P1-1 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 1 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Necessidade de iniciar as crianças de três anos no trabalho por projecto.	Criar situações educativas integradoras de diferentes conteúdos e significativas para as crianças. Ajudar a criança a <i>aprender a aprender</i> .	Planificar o trabalho a partir dos interesses e conhecimentos prévios das crianças: <i>o que queremos saber? o que já sabemos? como vamos fazer para aprender mais?</i> Desenvolver o projecto: trabalhar para conseguir os objectivos. Avaliar o projecto: <i>O que aprendemos? Falta-nos saber mais alguma coisa?</i> Divulgar o projecto: <i>Vamos contar e mostrar aos outros o nosso trabalho e as nossas descobertas.</i>	Educador de Infância e ajudante de acção educativa.	Educador de Infância e ajudante de acção educativa.	2004/2005	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.

Anexo P2-1

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 2 - An lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendrização	7. Avaliação do Impacto
Insegurança da porta principal, janelas e espaço exterior (recreio).	Garantir segurança das crianças.	Fazer obras de remodelação das janelas e portas. Reparar a rede de vedação do pátio.	Direcção (mediante parecer de bombeiros e/ou protecção civil).	Direcção da instituição e equipa de avaliação.	2004/2005	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Ausência de formação para auxiliares da acção educativa.	Promover o acesso de auxiliares de acção educativa a acções de formação que correspondam às suas necessidades.	Realizar acções de formação sobre desenvolvimento infantil e sobre crianças com necessidades educativas especiais.	Psicólogo, Enfermeiro e Técnico de Educação Especial.	Direcção e equipa de avaliação.	De Janeiro a Maio de 2005.	
Inexistência articulação do trabalho entre educadores de infância e auxiliares de acção educativa	Promover o trabalho em equipa entre educadores de infância e auxiliares de acção educativa	Dar maior autonomia aos Ajudantes na ausência do Educador e maior participação na avaliação das crianças	Educadores e auxiliares de acção educativa.	Equipa de Educadoras e Ajudantes.	2004/2005	
Falta de um ajudante de acção educativa.	Colocar mais um ajudante de acção educativa.	Equacionar a possibilidade de contractar um ajudante de acção educativa.	Direcção Regional de Solidariedade e Segurança Social, Direcção Regional da Juventude, Emprego e Formação Profissional.	Direcção da instituição.	2004/2005	

Anexo P2-1 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 2 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Desarticulação do Jardim de Infância /Família.	Criar uma maior interação entre a Família e o Colégio.	Envolver os pais nos projectos e actividades. Diversificar a ementa. Festejar os dias do pai e da mãe. Os pais recorrerem à hora de atendimento das educadoras para o esclarecimento de assuntos diversos. Evitar a longa permanência das crianças no colégio, sempre que se verifique disponibilidade dos pais para as virem buscar.	Educadores, encarregados de educação, equipa de avaliação, apoio da direcção.	Educadores, encarregados de educação, equipa de avaliação e direcção.	2004/2005	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Desarticulação do Jardim de Infância com a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.	Criar estratégias de aproximação entre a Escola do 1º ciclo do Ensino Básico da rede pública e o colégio.	Participação do Colégio no Jornal da Escola. Realização de actividades desportivas conjuntas. Realização de visitas às salas da escola pública. Realização de reuniões entre docentes das duas instituições para delinear estratégias facilitadoras da transição. Partilhar informações referentes aos resultados educativos alcançados pelas crianças que vão transitar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.	Educadores de Infância do Colégio e Educadores de Infância do 1º Ciclo bem como Professores e Coordenadora da Escola.	Pessoal docente do Colégio e da Escola do 1º Ciclo.	A participação, neste ano lectivo, no Jornal e no convívio desportivo da escola. As outras acções iniciar-se-ão no próximo ano lectivo por motivo de obras na escola e de deslocação de turmas para outros edifícios.	

Anexo P2-1 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 2 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Dificuldade das crianças no cumprimento de regras.	Desenvolver a formação pessoal e social das crianças.	Promover actividades no domínio da formação pessoal e social para as crianças. Sensibilizar as famílias através de conversas informais e formais para a necessidade de se desenvolverem estratégias educativas facilitadoras de uma educação para a cidadania. Debater questões como a disciplina, os castigos, a autoridade, a afectividade.	Pessoal que trabalha na instituição, familiares e psicólogos convidados.	Educadores e Órgãos de gestão.	Até Maio de 2005	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Falta de condições no edifício para crianças com N.E.E., nomeadamente com problemas de locomoção.	Criar condições para crianças com necessidades educativas especiais.	Analisar as condições existentes e estudar as alternativas possíveis.	Órgãos de gestão da instituição.	Órgãos de gestão da instituição.	2004/2005	
Falta de espaço para educação física	Rentabilizar os espaços existentes e averiguar a possibilidade de utilizar outros.	Utilizar espaços alternativos como o salão da Casa do Povo e pátio exterior.	Casa do Povo Escola do 1º Ciclo	Órgãos de gestão e direcção da Instituição.	2004/2005	

Anexo P2-1 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 2 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Repôr e alterar material didáctico ao longo do ano. Introduzir computadores nas salas.	Equipar as salas com material adequado.	Cerir o material existente e identificar necessidades. Garantir o acesso das crianças a material informático.	Jogos, livros e computadores. (Ver a possibilidade de se adquirir computadores usados em organismos públicos ou privados que estejam a renovar material informático).	Direcção em conjunto com a equipa de avaliação e encarregados de educação.	2004/2005	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Falta de reconhecimento dos órgãos de gestão e dos encarregados de educação pelo trabalho desenvolvido.	Valorizar o trabalho do pessoal da instituição.	Criar hábitos de auto e hetero-avaliação. Analisar e reflectir em equipa tanto os sucessos como os insucessos. Manter uma postura de transparência e de interajuda entre funcionários, encarregados de educação e órgãos de gestão.	Pessoal que trabalha na instituição, encarregados de educação e órgãos de gestão.	Todos os intervenientes no processo educativo.	2004/2005	
Lentidão na resolução dos problemas.	Resolução atempada dos problemas.	Informação objectiva e rápida dos problemas aos órgãos de gestão, busca de soluções em equipa e definição de estratégias de acção.	Pessoal da instituição, encarregados de educação e órgãos de gestão.	Todos os intervenientes no processo educativo da instituição	Iniciar desde já este processo	

Anexo P2-1 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 2 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Desinteresse de algumas crianças pelo Jardim de Infância.	<p>Criar nas crianças gosto pelo Jardim de Infância.</p> <p>Desenvolver nas crianças um auto-conceito positivo e vontade de aprender.</p>	<p>Implementar estratégias de ensino e aprendizagem assentes nos seguintes aspectos: (1) interesses e conhecimentos prévios das crianças; (2) exploração de situações educativas globalizantes e significativas; (3) articulação das diferentes áreas de conteúdo; (4) valorização das descobertas da criança e criação de expectativas positivas; (5) observação e experimentação; (6) na diversificação de recursos pedagógicos.</p>	Educadores e ajudantes de acção educativa.	Todos os intervenientes no processo educativo da instituição.	Iniciar desde já este processo.	<p>Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.</p>

Anexo P3-1

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 3 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Segurança no acesso à escola.	Garantir segurança das crianças.	Colocar junto ao portão da escola uma passadeira para peões. Fixar uma estrutura metálica de protecção que impeça o acesso directo à estrada. Reservar um espaço destinado ao estacionamento de viaturas que transportem crianças com NEE.	Câmara Municipal e Junta de Freguesia.	Câmara Municipal	2004/2005	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Recreio desprovido de condições que favoreçam a criação de situações lúdico pedagógicas diversificadas e atraentes.	Equipar o espaço exterior com material adequado. Criar novos espaços.	Criar no pátio um espaço coberto e uma área arborizada de forma a proteger as crianças da chuva e do sol. Colocar no recreio baloiços, um parque em madeira assente em piso anti-queda e alguns bancos de jardim.	Câmara Municipal e Junta de Freguesia.	Câmara Municipal	2004/2005 2005/2006	
Escassez de formação para auxiliares de acção educativa.	Promover o acesso das auxiliares a acções de formação que correspondam às suas necessidades.	Realizar acções de formação sobre temáticas a definir.	Educadores de Infância, docentes universitários, alunos da licenciatura em Educação de Infância, profissional com experiência em dinamização de recreios.	A equipa de avaliação Coordenadora da Escola.	2004/2005	

Anexo P3-1 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 3 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Fraca cooperação entre Técnicos de Educação Especial e Auxiliares de Acção Educativa.	Promover situações de trabalho em equipa entre Técnicos de Educação Especial e Auxiliares de Acção Educativa.	Esclarecer os auxiliares de acção educativa sobre possíveis estratégias de apoio às crianças com NEE e da necessidade de colaborem com os técnicos de Educação Especial.	Técnicos de Educação Especial e Auxiliares de Acção Educativa.	Técnicos de Educação Especial.	2004/2005	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Articulação do Jardim de Infância como 1º Ciclo do Ensino Básico.	Criar estratégias de aproximação que facilitem a continuidade educativa entre estes dois níveis de ensino.	A realização de visitas do Jardim de Infância às salas do 1º Ciclo e vice-versa para partilha de projectos ou actividades. A realização de reuniões entre docentes das duas instituições para delimitar estratégias facilitadoras da transição das crianças para o 1º Ciclo. Partilhar informações entre docentes dos dois níveis de ensino sobre os resultados educativos alcançados pelas crianças que vão transitar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.	Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo e Coordenadora da Escola.	Equipa de avaliação.	No decurso deste ano lectivo.	

Anexo P3-1 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 3 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Falta de um computador para uma das salas de Infância.	Introduzir um computador em cada uma das salas de Jardim de Infância.	Garantir o acesso das crianças a material informático.	Averiguar da possibilidade da aquisição de um computador usado em organismos públicos ou privados.	A equipa de avaliação e encarregados de educação.	2004/2005	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Problemas comportamentais por parte de algumas das crianças de uma das salas.	Desenvolver a formação pessoal e social das crianças.	Desenvolver projectos no domínio da formação pessoal e social para as crianças. Sensibilizar as famílias através de conversas informais e formais (reuniões, acções de sensibilização) para a necessidade de se desenvolverem estratégias educativas (em casa e no colégio) facilitadoras de uma educação para a cidadania. Debater questões como a disciplina, os castigos, a autoridade e a afectividade.	Pessoal que trabalha na instituição, família, psicólogos ou outros técnicos.	Educadoras em colaboração com a equipa de avaliação.	2004/2005	

Anexo P4-1

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 4 - Ano lectivo 2004/2005						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Insegurança dos portões de acesso à estrada e reparação das redes de vedação da escola. Vedar uma vala existente no pátio da escola. Reforçar a fixação dos baloiços e colocar piso adequado.	Garantir segurança das crianças no espaço exterior.	Colocar fechaduras nos portões e fechos a uma altura inacessível às crianças. Reparar a rede de vedação. Reforçar a fixação dos baloiços e melhorar o piso em redor dos mesmos.	Câmara Municipal, Junta de Freguesia e encarregados de educação.	Câmara Municipal	2004/2005	
Escassez de formação para auxiliares de acção educativa.	Promover o acesso dos auxiliares de acção educativa a acções de formação que correspondam às suas necessidades.	Realizar acções de formação sobre temáticas (e.g. dinamização de recreios).	Educadores de Infância, docentes universitários, alunos da licenciatura em educação de infância, profissional com experiência em dinamização de recreios.	A equipa de avaliação em colaboração e a Coordenadora da Escola.	até Maio de 2005	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Recreio desprovido de condições favoráveis à criação de situações lúdico-pedagógicas diversificadas e atraentes para as crianças.	Envolver os adultos na dinamização dos recreios. Equipar o espaço exterior com material adequado e criar novos espaços.	Apoiar os adultos na organização e implementação de situações lúdico-pedagógicas adequadas ao momento de recreio. Colocar um parque em madeira assente em piso anti-queda. Criar um espaço arborizado e uma horta pedagógica. Criar uma área que promova actividades de jogo simbólico.	Câmara Municipal, Junta de Freguesia, equipa de docentes e auxiliares de acção educativa da escola e encarregados de educação.	Câmara Municipal.	Ao longo deste ano lectivo e no início do próximo.	

Anexo P1-2

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 1 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendrarização	7. Avaliação do Impacto
Necessidade de criar melhores condições no parque exterior junto aos baloiços.	Remodelar o espaço exterior junto aos baloiços.	Colocar pavimento adequado de modo a facilitar a drenagem da água e a amortecer as eventuais quedas das crianças.	Recursos financeiros da instituição	Administração da instituição	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Existência de uma avaria na fechadura de um portão.	Garantir a nível de infraestruturas condições que satisfaçam as regras de segurança recomendadas.	Substituir a fechadura avariada	Fechadura e carpinteiro.	Administração da instituição	Durante este ano lectivo.	
Necessidade de remodelar a casa de banho que serve as salas dos 3 e 4 anos (o equipamento existente não se encontra em bom estado de conservação e tem um número reduzido de sanitas.	Criar melhores condições na área da casa de banho das crianças de 3 e 4 anos.	Aumentar o número de sanitas e substituir o armário.	Recursos financeiros.	Administração da instituição	Durante o período de menor frequência de crianças ou quando o Jardim de Infância encerra para desinfeção.	

Anexo PI-2 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 1 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Ausência, nos últimos anos, de formação creditada para o pessoal que trabalha na valência da creche e jardim de infância.	Garantir formação contínua creditada para o pessoal que trabalha nesta Creche e Jardim de Infância.	Candidatar os educadores e os auxiliares de acção educativa a um Centro de Formação .	Centro de Formação, Associação de Escolas das Ilhas: Tereira, S. Jorge e Graciosa. Departamento de formação da instituição	Administração da instituição	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Necessidade de mais um ajudante de acção educativa para apoio, sobretudo nos momentos em que se juntam as crianças.	Colocação a tempo parcial de mais um auxiliares de acção educativa.	Continuar com as candidaturas ao <i>Programa Estagiar L</i> ou programas similares, para se conseguir a colocação temporária de mais um recurso humano.	Direcção Regional da Solidariedade e Segurança Social e Direcção Regional da Juventude, Emprego e Formação Profissional.	Administração da instituição	2005/2006	
Necessidade de haver encontros ou reuniões regulares como os encarregados de educação para reflexão e debate de questões educacionais.	Aproximar os pais do Jardim de Infância para debater questões educacionais.	Auscultar as famílias através de um questionário elaborado pelo Conselho Pedagógico, para identificar temáticas com interesse para debate. Estudar a possibilidade das crianças apresentarem projectos ou trabalhos efectuados nesses encontros.	Equipa de educadores em colaboração com a equipa de auto-avaliação e o Conselho Pedagógico.	Coordenadora pedagógica e administração da instituição	Realizar encontros trimestrais.	

Anexo P1-2 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 1 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Articulação do Jardim de Infância com a Escola do 1º ciclo do Ensino Básico.	Criar estratégias de aproximação entre a Escola da Rede Pública mais próxima e o Jardim de Infância.	A realização de visitas às salas da escola pública e vice-versa. A realização de reuniões entre docentes das duas instituições para delinear estratégias facilitadoras da transição. Partilhar informações referentes aos resultados educativos alcançados pelas crianças que vão transitar para o 1º Ciclo. A realização em conjunto de convívios desportivos e outras actividades.	Educadores de Infância do Colégio e Educadores de Infância do 1º Ciclo bem como Professores e Coordenadora da Escola.	Pessoal docente do Colégio e da Escola do 1º ciclo do Ensino Básico.	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
A avaliação das crianças torna-se difícil devido à falta de estratégias específicas e/ou instrumentos de apoio.	Organizar instrumentos de registo e de avaliação que facilitem a recolha de informações sobre cada criança e a sua avaliação.	Analisar diversos instrumentos de avaliação e seleccionar ou criar um modelo que permita uma rápida caracterização da criança quanto às suas competências.	Educadores de infância e equipa de trabalho de uma escola de outra unidade orgânica para a discussão da problemática da avaliação das crianças e produção de instrumentos de recolha de informação.	Coordenadora pedagógica, educadores de infância e equipa de trabalho sobre a avaliação das crianças.	2005/2005	
Necessidade de criar hábitos de trabalho em equipa entre os profissionais da instituição.	Promover o trabalho em equipa enquanto estratégia de aprendizagem cooperativa.	Utilizar os êxitos ou as dificuldades a nível de intervenção educativa para a reflexão e a problematização em equipa. Elaborar uma agenda de trabalho com pontos de investimento a curto e a médio prazo.	Educadores de infância em colaboração com a equipa de auto-avaliação.	Coordenadora pedagógica e educadores de Infância.	2005/2005	

Anexo P1-2 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 1- Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Devido às características dos grupos a implementação de projectos em pequenos grupos, em pares ou individualmente torna-se difícil.	Desenvolver projectos que correspondam aos interesses específicos de pequenos grupos de crianças.	Experimentar diferentes formas de organização do grupo de crianças, por exemplo: gerir os adultos da sala de modo a garantir o apoio directo às crianças que estão a desenvolver um projecto. Organização de grupos de trabalho rotativos e articulados com situações propostas pelo educador e outras da iniciativa da(s) criança(s). Estimular o trabalho cooperativo entre crianças com diferentes competências. Valorizar a exploração de projectos de curta duração. Criar nas crianças hábitos de apresentação dos projectos (na sala e na instituição).	Educadores de infância.	Educadores de infância.	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Dificuldades no planeamento, no registo e na avaliação dos alunos.	Criar mecanismos de planeamento e de registo que facilitem a avaliação dos alunos.	Construir ou adaptar instrumentos de planeamento, de registo e de avaliação.	Educadores de infância.	Educadores de infância.	2005/2006	

Anexo P2-2

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 2 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Falta de condições do espaço exterior - parque infantil.	Utilizar o espaço exterior como recurso alternativo.	Reparar a rede de vedação do pátio e equipá-lo com estruturas lúdico-motoras adequadas.	Direcção, Junta de Freguesia, Camara Municipal e Direcção Regional da Solidadriedade e Segurança Social.	Direcção em conjunto com a equipa de avaliação.	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Necessidade de criar actividades extra-curriculares (e.g. música, dança e desporto).	Introduzir a possibilidade do Jardim de Infância ter actividades alternativas nas horas não lectivas.	Identificar entidades privadas ou públicas que possam colaborar na implementação de actividades extra-curriculares.	Pessoas da comunidade com experiência a nível de dança (e.g. folclore), música (e.g. canto), desporto (e.g. ginástica rítmica).	Direcção em conjunto com a equipa de avaliação.	2005/2006	
Articulação do trabalho entre o educador e auxiliares de acção educativa	Promover o respeito e a valorização dos profissionais através de uma definição clara de objectivos e papeis.	Realização de reuniões ou encontros para se definir, em equipa, competências e objectivos a nível de despenpenho profissional.	Educadores e auxiliares de acção educativa.	Educadoras e auxiliares de acção educativa em colaboração com a equipa de auto-avaliação.	2005/2006	
Falta de um ajudante de acção educativa.	Colocar mais um ajudante de acção educativa.	Equacionar a possibilidade de contractar um ajudante de acção educativa.	Direcção Regional de Solidadriedade e Segurança Social, Direcção Regional da Juventude, Emprego e Formação Profissional.	Direcção da Instituição.	2005/2006	

Anexo P2-2 (continuação)

PLANO DE AÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 2- Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Melhorar a qualidade das relações entre os ajudantes de acção educativa e as crianças.	Valorizar o empenhamento dos auxiliares de acção educativa relativamente à sensibilidade e à estimulação que oferecem às crianças nos momentos da rotina da Creche e do Jardim de Infância. Estimular estes profissionais a envolverem-se nas brincadeiras e nos jogos das crianças.	Criar hábitos de auto e hetero-avaliação. Analisar e reflectir em equipa tanto os sucessos como os incusos. Manter uma postura de diálogo e de interajuda entre os auxiliares de acção educativa, os educadores de infância e a direcção, chamando a atenção para as intervenções menos correctas, sugerindo posturas alternativas e elogiando as acções bem sucedidas.	Todo o pessoal que trabalha no Jardim de Infância Direcção	Direcção e profissionais que trabalham na Instituição.	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Ineficácia do envolvimento das famílias na vida do Jardim de Infância, sobretudo quando implica algum trabalho individual em casa.	Garantir uma maior participação das famílias nas acções do Jardim de Infância.	Identificar as razões que levam as famílias a aderir ou a rejeitar a sua participação nas propostas de acção do Jardim de Infância.	Educadores, encarregados de educação, equipa de auto-avaliação e direcção.	Educadores, encarregados de educação e equipa de avaliação.	2005/2006	

Anexo P2-2 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 2 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Necessidade de desenvolver estratégias de trabalho em equipa entre os profissionais que trabalham na IPSS e os que trabalham na Escola Básica do 1º ciclo do Ensino Básico e no Jardim de Infância da rede pública.	<p>Criar uma cultura de aproximação e de partilha entre a equipa do 1º ciclo do Ensino Básico e os profissionais da IPSS, no sentido de se promover estratégias de aprendizagem cooperativa e estabelecer uma interacção regular e equilibrada entre estas duas instituições educativas.</p>	<p>Participação do Colégio no Jornal da Escola. Realização de convívios desportivos e outras actividades em conjunto. Realização de visitas do Jardim de Infância às salas da escola pública e vice-versa. Realização de reuniões entre docentes das duas instituições para delinear estratégias facilitadoras da transição das crianças. Partilhar informações referentes aos resultados educativos alcançados pelas crianças que vão transitar.</p>	<p>Educadores de Infância, auxiliares de acção educativa, professores do 1º ciclo do Ensino Básico e coordenadora da escola.</p>	<p>Pessoal docente da IPSS e da Escola do 1º ciclo do Ensino Básico.</p>	<p>2005/2006</p>	<p>Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.</p>
Implementar a prática regular do exercício físico (expressão motora) com as crianças.	<p>Realizar semanalmente sessões de expressão motora.</p>	<p>Elaborar um plano de actividades motoras abrangente e adequado às necessidades das crianças.</p>	<p>Salão da Casa do Povo, Escola do 1º ciclo do Ensino Básico, educadores de infância e crianças.</p>	<p>Educadores de Infância.</p>	<p>2005/2006</p>	

Anexo P2-2 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 2 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Dificuldade em atender aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças.	Corresponder eficazmente às necessidades individuais das crianças.	Geir o tempo da manhã de forma a torná-lo mais rentável. Experimentar diferentes formas de organização do grupo de crianças (e.g. trabalho cooperativo entre crianças com níveis de desenvolvimento distintos), gerir os adultos da sala de modo a garantir momentos de apoio directo às crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, organização de grupos de trabalho rotativos e articulados com situações propostas pelo educador e outras da iniciativa da(s) criança(s). Realizar observações e registos sistemáticos das competências das crianças e propor situações educativas ajustadas às necessidades identificadas na avaliação individual realizada.	Educadores de Infância, Ailiares de Acção Educativa, Crianças.	Educadores de Infância.	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.

Anexo P2-2 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 2 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
A abordagem ao Trabalho por Projecto torna-se de difícil implementação devido às características dos grupos.	Ajudar a criança a <i>aprender a aprender</i> através da exploração de pequenos projectos ou situações educativas que lhe sejam significativas .	Planificar o trabalho a partir dos interesses e conhecimentos prévios das crianças: <i>o que queremos saber? o que já sabemos? como vamos fazer para aprender mais?</i> Desenvolver o projecto: trabalhar para conseguir os objectivos. Avaliar o projecto: <i>O que aprendemos? Falta-nos saber mais alguma coisa?</i> Divulgar o projecto: <i>Vamos contar e mostrar aos outros o nosso trabalho e as nossas descobertas.</i>	Crianças, educadores de Infância e auxiliares de acção educativa e encarregados de educação.	Educadores de infância.	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.

Anexo P3-2

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 3 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Necessidade de um maior investimento no espaço exterior.	Melhorar as condições físicas do recreio.	Reparar o equipamento (baloços e escorega) substituindo algum do material plástico por inox e pôr piso anti-queda junto a estas estruturas. Colocar alguns bancos de jardim no pátio e nivelar o piso junto à pista de atletismo.	Câmara Municipal Junta de Freguesia	Câmara Municipal EB/JI da localidade.	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Necessidade de uma maior dinamização dos recreios.	Criar para os alunos diferentes oportunidades de brincar, jogar ou praticar actividades motoras orientadas.	Organizar formação sobre dinamização de recreios para os auxiliares de acção educativa e estruturar um plano de actividades para oferecer aos alunos durante o recreio.	Professores Auxiliares de acção educativa Formadores externos ou de uma escola básica integrada.	Professores Auxiliares de acção educativa Equipa de auto-avaliação do Jardim de Infância.	2005/2006	
O computador de uma das salas não funciona.	Reparar o computador.	Garantir o acesso das crianças ao material informático.	Técnico de informática.	Educadora de infância coordenadora da escola e EB1 da área.	2005/2006	

Anexo P3-2 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 3 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Articulação do Jardim de Infância com o 1º Ciclo do Ensino Básico.	Criar estratégias de aproximação que facilitem a continuidade educativa entre o Jardim de Infância e o 1º ciclo do Ensino Básico.	Realização de visitas às salas do 1º ciclo do Ensino Básico para partilha de projectos ou actividades. A realização de reuniões entre docentes das duas instituições para delimitar estratégias facilitadoras da transição. Partilhar informações entre docentes dos dois níveis de ensino sobre os resultados educativos alcançados pelas crianças que vão transitar.	Educadores de Infância, Professores do 1º ciclo do Ensino Básico e Coordenadora da Escola.	Educadores de Infância Equipa de auto-avaliação.	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Existência de cinco crianças com NEE que não estão a receber apoio técnico especializado.	Intervir precocemente a partir de uma avaliação rigorosa da(s) criança(s) e garantir o acompanhamento directo junto destas, sem as retirar do grupo.	Colocar na sala do Jardim de Infância um educador para apoiar estas crianças em actividades específicas integradas na rotina diária e nas situações educativas do Jardim de Infância.	Educador de Infância de apoio a tempo inteiro ou a tempo parcial.	Escola Básica e Integrada da área Coordenadora da EB/J.I.	2005/2006	

Anexo P3-2 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 3 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
Existem algumas áreas de conteúdo que são menos exploradas (e.g. conhecimento do mundo e música).	Proporcionar às crianças mais situações educativas indutoras de aprendizagens na área do conhecimento do mundo e das expressões.	Introduzir um momento na rotina diária para exploração da música. Realizar com regularidade experiências que envolvam processos simples de exploração, manipulação, observação, comparação, discussão, experimentação e descoberta.	Educadores, crianças e recursos materiais de acordo com as actividades (e.g. gravador áudio, instrumentos musicais, livros ou CDs)	Educadores de infância Equipa de auto-avaliação.	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Grupos de crianças onde é difícil desenvolver estratégias de negociação relativamente a questões da vida do Jardim de Infância	Garantir uma maior autonomia e participação das crianças na tomada de decisões.	Criar situações em que a criança possa: opinar, decidir, criticar e problematizar.	Educador de infância Auxiliar de acção educativa Crianças.	Educador de infância Auxiliar de acção educativa.	2005/2006	
Reconhecimento e integração de algumas crianças condicionado pela sua origem social.	Promover entre os adultos e crianças uma postura de respeito e de aceitação perante as diferenças socioculturais.	Sensibilizar os adultos e as crianças para a questão dos valores. Desenvolver acções no âmbito da formação pessoal e social.	Educador de infância Auxiliar de acção educativa Crianças.	Educador de infância Auxiliar de acção educativa.	2005/2006	

Anexo P3-2 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 3 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
A avaliação das crianças difícil devido à falta de estratégias específicas e/ou instrumentos de apoio.	Organizar instrumentos de registo e de avaliação que facilitem a recolha de informações sobre cada criança e a sua evolução.	Analisar diversos instrumentos de avaliação e seleccionar ou criar um modelo que permita uma rápida caracterização da criança quanto às suas competências.	Educadores de infância. Equipa de trabalho criada para discutir a avaliação das crianças e produção de instrumentos de recolha de informação.	Educadores de infância Equipa de trabalho.	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
O esforço de envolvimento das famílias na vida do Jardim de Infância não tem sido eficaz.	Incentivar as famílias a participarem activamente na dinâmica do Jardim de Infância.	Estimular os pais a colaborar com a sua experiência no desenvolvimento de projectos. Cada criança levar no fim de semana um livro com uma história para os pais contarem, ao qual pode juntar-se uma sebenta para a criança desenhar as principais ideias ou personagens do conto. Experimentar a realização de encontros com os pais para debater e reflectir questões pertinentes para a acção educativa das famílias.	Pessoal que trabalha na instituição, família, psicólogos ou outros técnicos.	Educadores de infância Equipa de auto-avaliação.	2005/2006	

Anexo P4-2

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 4- Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto
As condições no recreio não favorecem a criação de situações lúdico pedagógicas diversificadas e atraentes para as crianças.	Equipar o espaço exterior com material adequado e criar novos espaços.	Colocar um escorega em inox e estruturas em madeira assentes em piso anti-queda. Criar um espaço arborizado e uma horta pedagógica.	Câmara Municipal Junta de Freguesia Equipa de docentes Auxiliares de acção educativa Encarregados de educação.	Câmara Municipal	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Necessidade de colocar piso adequado junto aos baloiços.	Criar melhores condições no espaço junto aos baloiços.	Colocar pavimento que facilite a drenagem da água e que ajude a amortecer as quedas das crianças.	Câmara Municipal e Junta de Freguesia.	Câmara Municipal Junta de Freguesia.	2005/2006	
Necessidade de melhorar as casas de banho, o ginásio e a cantina. Reparar e pintar o edifício escolar. Equipar as salas de Jardim de Infância com móveis novos.	Melhorar as condições das instalações escolares.	Reparar as janelas e as portas, pintar o edifício, renovar as instalações sanitárias, equipar as salas do Jardim de Infância com mesas, cadeiras e estantes novas.	Câmara Municipal Junta de Freguesia.	Câmara Municipal Junta de Freguesia.	2005/2006	

Anexo P4-2 (continuação)

PLANO DE ACÇÃO DE MELHORIA DA INSTITUIÇÃO 4 - Ano lectivo 2005/2006						
1. Questões da avaliação	2. Objectivos	3. Acções a desenvolver	4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendriação	7. Avaliação do Impacto
Falta de um auxiliar de acção educativa afecto ao Jardim de Infância.	Ter o apoio de um auxiliar de acção educativa no Jardim de Infância.	Equacionar a possibilidade de colocar um auxiliar de acção educativa para apoio directo ao Jardim de Infância durante algumas horas.	Coordenadora da EB/JI Auxiliares de acção educativa.	Coordenadora da EB/JI	2005/2006	Atendendo aos objectivos deste plano aplicar os instrumentos de recolha de informação (escalas de observação a adultos e a crianças, questionários e/ou entrevistas) que melhor se articulem com as dimensões a analisar.
Falta de apoio técnico especializado para lidar com crianças que apresentam dificuldades de comunicação e de aprendizagem.	Intervir precocemente no sentido de minimizar as dificuldades linguísticas e de aprendizagem de algumas crianças.	Receber por parte dos técnicos apoio relativamente a estratégias de intervenção adequadas a determinadas crianças.	Terapeuta de fala Psicólogo Educadores de infância.	Coordenadora da EB/JI Núcleo de Educação Especial de uma escola básica integrada .	2005/2006	
Falta de sensibilização dos encarregados de educação	Continuar a investir no envolvimento profissional do educador de infância e na sua acção formadora junto das famílias.	Continuar a realizar regularmente encontros ou reuniões com os pais para reflexão e debate de questões educacionais.	Educador de Infância.	Educador de Infância.	2005/2006	

Anexo 27 - Relatórios de avaliação do progresso do projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância

Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância

Instituição 1 2004/2005

Na sequência do projecto de auto-avaliação que se está a desenvolver no Jardim de Infância [REDACTED], informa-se que os aspectos do Jardim de Infância que mereceram uma maior valorização nos questionários efectuados relacionam-se com o facto de este estabelecimento possuir boa alimentação, apresentar boas condições de higiene, estar bem localizado, ter pessoal competente, oferecer actividades extra curriculares e possuir um ensino com elevada qualidade pedagógica.

Os principais aspectos apontados como essenciais para a melhoria da qualidade deste Jardim de Infância foram os seguintes:

- a) renovação de algum do mobiliário das salas e introdução de computadores nas salas;
- b) colocação de pavimento adequado (anti-queda) no espaço exterior junto aos baloiços e escorrega;
- c) divulgação aos encarregados de educação da possibilidade de pagamento da mensalidade por transferencia bancária;
- d) uso de bibes por parte das crianças do Jardim de Infância;
- e) horário favorável à planificação de projectos e trabalhos em equipa por parte dos educadores de infância;
- f) reuniões periódicas entre encarregados de educação e o educador de cada sala;
- g) articulação do Jardim de Infância com o 1º Ciclo do Ensino Básico;
- h) iniciar as crianças de 3 anos na metodologia de trabalho por projecto.

De acordo com as questões levantadas pela avaliação foi elaborado um plano de melhoria onde foram definidos objectivos e acções a desenvolver. Neste âmbito apresentam-se seguidamente a situação de algumas das questões apontadas:

Renovação de algum do mobiliário das salas e introdução de computadores – de acordo com informações da mesa administrativa muito em breve será adquirido mais equipamento para o Jardim de Infância. Informa-se ainda que já foi colocado um computador na sala dos cinco anos, o qual se espera poder contribuir para o desenvolvimento aprendizagens em diversas curriculares;

Colocação de pavimento adequado (anti-queda) no espaço exterior junto aos baloiços e escorrega – o espaço exterior seria melhor aproveitado se em vez de relva existisse um pavimento próprio. Apesar de se saber que os momentos de recreio são importantes para a rotina das crianças, actualmente não se verifica o desejável aproveitamento do pátio, uma vez que, na maioria dos dias a relva não está seca. O melhoramento proposto mereceu a apreciação por parte da mesa administrativa, estando esta a considerar a possibilidade de criar melhores condições para esta área;

Pagamento da mensalidade por transferencia bancária – apesar desta modalidade de pagamento estar prevista, houve a necessidade de informar os encarregados de educação desta possibilidade;

Uso de bibes – alguns pais fizeram notar os benefícios do uso de bibes, alegando ser uma forma de poupar o vestuário e de garantir um maior à vontade das crianças na exploração de tintas ou outros materiais. Caso se verifique a concordância da maioria dos encarregados de educação, a introdução desta prática deverá ocorrer no início do próximo ano lectivo;

Planificação de projectos e trabalhos em equipa por parte dos educadores de infância – devido ao facto de duas das educadoras desta instituição estarem a frequentar o Curso de Complementos de Formação para Educadores de Infância os horários actualmente em vigor dificultam a utilização de horas não lectivas para planificação de projectos em conjunto. No segundo período do próximo ano lectivo esta situação estará regularizada sendo por conseguinte possível uma gestão do tempo mais adequada;

Reuniões periódicas entre encarregados de educação e o educador de cada sala – visto alguns dos encarregados de educação terem sugerido esta medida serão realizadas reuniões a título experimental e caso se verifique a utilidade destes encontros os mesmos serão realizados duas a três vezes por ano;

Articulação do Jardim de Infância com o 1º Ciclo do Ensino Básico – para além de todo o trabalho de preparação para a escolaridade, que se desenvolve ao longo do ensino pré-escolar, procura-se que as crianças da sala dos 5 anos tenham contacto com esse novo contexto educativo. Assim, foram realizadas visitas de estudo à escola mais próxima (EB1 de ████████) com o objectivo de facilitar o processo de integração das crianças na escolaridade obrigatória, verificou-se ainda a participação das crianças do Jardim de Infância num convívio desportivo realizado nessa escola;

Iniciar as crianças de três anos na metodologia de trabalho por projecto – As crianças ao passarem da Creche para o Jardim de Infância têm numa primeira fase que se adaptar a este novo contexto educativo, sendo por vezes difícil de desenvolver um trabalho sequenciado com o grupo. No entanto, verificou-se um esforço no sentido de iniciar estas crianças numa metodologia de trabalho capaz de promover aprendizagens significativas que as ajudem “aprender a prender”.

Caso necessite de algum esclarecimento ou queira apresentar sugestões pode contactar com algum elemento da equipa de auto-avaliação do Jardim de Infância.

Com os melhores cumprimentos.

Angra do Heroísmo, 4 de Junho de 2005.

A equipa de auto-avaliação,

Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância

Instituição 2 2004/2005

Na sequência do projecto de auto-avaliação, que se está a desenvolver no Jardim de Infância [REDACTED] informa-se quais os aspectos que mereceram uma maior valorização por parte das pessoas que responderam ao questionário, bem como os aspectos que foram apontados como sendo necessários melhorar.

Assim, alguns dos aspectos mais valorizados neste Jardim de Infância relacionam-se com o facto de apresentar boas condições de higiene, da alimentação ter qualidade, dos funcionários serem competentes e das instalações serem novas, apesar de deficitárias. Há ainda a considerar a boa localização do Jardim de Infância e o seu horário alargado.

De seguida apresentam-se os principais aspectos apontados como sendo necessários melhorar:

- a) segurança da porta principal, janelas e espaço exterior (recreio);
- b) formação para as ajudantes de acção educativa e articulação do trabalho entre educadoras e ajudantes de acção educativa;
- c) relação Jardim de Infância /Famílias;
- d) articulação do trabalho do Jardim de Infância com a Escola do 1º Ciclo;
- e) interesse das crianças pelo Jardim de Infância (adaptação às regras, às rotinas, motivação para as actividades);
- f) realização de actividades de educação física;
- g) existência de computadores para as crianças nas salas de Jardim de Infância;
- h) realização de actividades ao ar livre.

De acordo com as questões levantadas pela avaliação foi elaborado um plano de melhoria onde foram definidos objectivos e acções a desenvolver. Neste âmbito apresentam-se seguidamente algumas das acções levadas a efeito:

Segurança no Jardim de Infância - A Direcção desta instituição está a diligenciar esforços no sentido de neste Verão se realizarem obras de melhoramento no edifício com o objectivo de, por um lado, garantir as desejáveis condições de segurança e bem-estar para as crianças e, por outro, rentabilizar os espaços;

Formação de ajudantes de acção educativa e articulação do trabalho com os educadores - Foi apresentada uma proposta para a instituição se integrar no Centro de Formação de Associação de Escolas da Terceira, S. Jorge e Graciosa, garantindo assim, o acesso à formação organizada para estes profissionais.

Realizou-se uma visita de estudo ao Jardim de Infância [REDACTED], para que estes profissionais conheçam o modo de organização e gestão da acção educativa que se desenvolve nesta instituição;

Relação Jardim de Infância/Famílias - Procurou-se divulgar o trabalho desenvolvido com as crianças, expondo-se nas paredes do interior e exterior da sala, uma síntese dos projectos realizados;

Articulação do trabalho do Jardim de Infância com a Escola do 1º Ciclo – Devido ao facto da escola do ensino básico estar em fase de obras e os professores se encontrarem a trabalhar em diferentes espaços tornou-se impossível realizar com as crianças que vão transitar para o 1º ano uma visita à escola, a qual é fundamental para minimizar eventuais receios. Este ano lectivo foi igualmente difícil realizar projectos de trabalho comuns, todavia está nos planos do Jardim de Infância estabelecer uma continuidade educativa entre estes dois contextos. Apesar destas limitações, as crianças que transitam no próximo ano lectivo para o 1º ciclo, desenvolveram trabalhos de preparação para a escolaridade obrigatória, demonstrando dominar competências neste âmbito;

Motivação das crianças e cumprimento de regras - Procurou-se diversificar actividades com a introdução de projectos novos. De entre estes salienta-se a “Semana da Ciência”, onde as crianças realizaram experiências na área do conhecimento do mundo. Para os alunos que irão frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico no próximo ano lectivo, foi-lhes substituído o tempo de dormir depois do almoço por um tempo de actividades intencionalmente planificadas;

Educação física - Foi autorizada pela Direcção do Jardim de Infância a utilização do salão da Casa do Povo para a realização de secções de educação física. No próximo ano lectivo espera-se estarem garantidas as condições necessárias para que a educação física seja integrada no plano de actividades semanal, fazendo parte de uma rotina a cumprir;

Introdução de computadores no Jardim de Infância - A Direcção do Jardim de Infância está a diligenciar esforços para conseguir um ou dois computadores para as salas;

Realização de actividades ao ar livre – Sempre que as condições do tempo o permitam serão realizados momentos de recreio no exterior, no sentido de se proporcionar uma rotina mais adequada às necessidades desenvolvimentais das crianças.

Caso necessite de algum esclarecimento ou queira apresentar sugestões pode contactar com algum elemento da equipa de auto-avaliação.

Com os melhores cumprimentos.

██████████ 17 de Junho de 2005.

A equipa de auto-avaliação,

Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância

Instituição 3 2004/2005

Na sequência do projecto de auto-avaliação, que se está a desenvolver no Jardim de Infância [REDACTED] informa-se quais os aspectos que mereceram uma maior valorização por parte das pessoas que responderam ao questionário, bem como os aspectos que foram apontados como sendo necessários melhorar.

Assim, alguns dos aspectos mais valorizados neste Jardim de Infância relacionam-se com o facto das instalações serem novas e apresentarem boas condições de trabalho. Acrescente-se ainda o bom relacionamento que se estabelece entre o pessoal e as crianças bem como o trabalho desenvolvido pelos educadores de infância. A integração de crianças com necessidades educativas especiais aparece também como uma mais valia.

De seguida apresentam-se os principais aspectos apontados como sendo necessários melhorar:

- a) segurança no acesso à escola;
- b) qualidade dos recreios;
- c) formação para as ajudantes de acção educativa;
- d) cooperação entre técnicos de educação especial e auxiliares de acção educativa;
- e) articulação do trabalho do Jardim de Infância com a Escola do 1º Ciclo;
- f) acesso de todas as crianças do Jardim de Infância a material informático (computadores);
- g) comportamentos de algumas crianças de uma das salas de Jardim de Infância (aquisição de regras sociais, adaptação às regras da sala e às rotinas).

De acordo com as questões levantadas pela avaliação foi elaborado um plano de melhoria onde foram definidos objectivos e acções a desenvolver. Neste âmbito apresentam-se seguidamente algumas das acções levadas a efeito:

Segurança no acesso à escola – foi elaborado um pedido à Câmara Municipal de Angra do Heroísmo no sentido de ser colocado junto ao portão lateral da escola uma passadeira para peões e uma estrutura metálica de protecção que impeça o acesso directo das crianças à estrada. Também se solicitou a reserva de um espaço na estrada destinado ao estacionamento de viaturas que transportem crianças com necessidades educativas especiais. De acordo com informações obtidas junto desta Câmara Municipal estes pedidos estão a ser analisados pela Comissão de Trânsito, esperando-se muito em breve que sejam atendidos;

Qualidade dos recreios – relativamente a este ponto verificou-se a necessidade de equipar o espaço exterior com material adequado (baloços, um parque em madeira assente em piso anti-queda e alguns bancos de jardim). Também se propôs a criação de um espaço no pátio que permitisse o recreio em dias de chuva ou simplesmente protegesse as crianças em dias de muito sol. Visto ser da responsabilidade da Câmara Municipal o arranjo e a manutenção dos edifícios escolares foi enviado a este organismo um pedido neste sentido. O elemento da Câmara responsável por este sector informou que já foram plantadas algumas árvores e está prevista a colocação de alguns bancos de jardim e balizas no campo de

futebol. Relativamente aos outros pedidos os mesmos serão tidos em consideração mas não se prevê que sejam de imediato resolvidos uma vez que a construção de uma área coberta exige um projecto de arquitectura;

Formação para as ajudantes de acção educativa – relativamente a este ponto não foi realizada qualquer acção esperando-se que as auxiliares de acção educativa frequentem os cursos de formação organizados pelo Centro de Formação de Associação de Escolas da Terceira, S. Jorge e Graciosa.

Cooperação entre técnicos de educação especial e auxiliares de acção educativa – devido ao facto de presentemente duas das técnicas de educação especial se encontrarem com licença de maternidade não se desenvolveu um plano de trabalho no sentido de promover uma maior articulação e cooperação entre estes profissionais;

Articulação do trabalho do Jardim de Infância com a Escola do 1º Ciclo – para além de todo o trabalho de preparação para a escolaridade que se desenvolve ao longo do ensino pré-escolar, procura-se que as crianças que vão no próximo ano lectivo transitar para o 1º Ciclo tenham contacto directo com uma sala deste nível de ensino. Assim, no sentido de facilitar o processo de integração das crianças na escolaridade obrigatória estão previstas visitas a uma das salas do 1º ciclo desta escola;

Acesso de todas as crianças do Jardim de Infância a material informático (computadores) – como só uma das salas do Jardim de Infância possuía computador verificou-se essencial o acesso de todas as crianças a este material. Actualmente já existem nesta escola vários computadores num espaço destinado também a biblioteca e que fica anexo a uma videoteca. As crianças já utilizam os computadores com o apoio do educador e entre outros trabalhos salienta-se a escrita de palavras para acompanhar os projectos educativos desenvolvidos;

Comportamentos de algumas crianças de uma das salas de Jardim de Infância (aquisição de regras sociais, adaptação às regras da sala e às rotinas) – dado que algumas das crianças de uma das salas apresentavam dificuldades de relacionamento em grupo foi efectuado um esforço por parte dos educadores no sentido de se conseguir mobilizar estratégias facilitadoras de uma melhor adaptação destas crianças ao Jardim de Infância. Assim, estes profissionais estabeleceram contactos com outros técnicos no sentido de receberem alguma informação sobre como intervir, tendo-se desenvolvido projectos educativos de acordo com as necessidades do grupo;

Caso necessite de algum esclarecimento ou queira apresentar sugestões pode contactar com algum elemento da equipa de auto-avaliação.

Com os melhores cumprimentos.

██████████, 23 de Maio de 2005.

A equipa de auto-avaliação,

Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância

Instituição 4 2004/2005

Na sequência do projecto de auto-avaliação, que se está a desenvolver no Jardim de Infância [REDACTED] informa-se quais os aspectos que mereceram uma maior valorização por parte das pessoas que responderam ao questionário, bem como os aspectos que foram apontados como sendo necessários melhorar.

Assim, alguns dos aspectos mais valorizados neste Jardim de Infância relacionam-se com o facto de existir um bom relacionamento Escola/Famílias, revelando-se muita participação e colaboração por parte dos encarregados de educação. Acrescente-se ainda o empenhamento demonstrado pelos educadores na qualidade do processo educativo bem como a evolução e as competências reveladas pelas crianças.

De seguida apresentam-se os principais aspectos apontados como sendo necessários melhorar:

- a) condições do espaço exterior da escola (segurança dos dois portões de acesso à estrada, reparação das redes de vedação da escola, retirar a vala existente no pátio, reforçar a fixação dos baloiços e colocar piso adequado junto a estes);
- b) formação dos auxiliares de acção educativa e colocação de mais um auxiliar;
- c) qualidade dos recreios.

De acordo com as questões levantadas pela avaliação foi elaborado um plano de melhoria onde foram definidos objectivos e acções a desenvolver. Neste âmbito apresentam-se seguidamente algumas das acções levadas a efeito:

Condições do espaço exterior da escola – Uma vez que o arranjo e a manutenção dos edifícios escolares públicos é da responsabilidade das Câmaras Municipais, foi enviado um pedido para a Câmara Municipal da Praia da Vitória no sentido de se proceder à reparação e melhoria de alguns aspectos essenciais à segurança e bem-estar das crianças. De acordo com os contactos efectuados, a informação obtida foi de que a Câmara iria resolver as questões mais urgentes de acordo com as suas disponibilidades financeiras. Já foram colocados portões no campo de futebol e as traseiras da escola serão, ainda este ano lectivo, vedadas com uma rede. Nos portões de acesso à escola serão colocados fechos de segurança. Está também previsto o arranjo da vala existente no pátio e o reforço da fixação dos baloiços;

Formação dos auxiliares de acção educativa e colocação de mais um auxiliar – Foi feito um pedido à Comissão Instaladora da Escola Básica Integrada [REDACTED] no sentido de solicitar a colocação de mais um auxiliar de acção educativa nesta escola. De acordo com informação verbal recebida a legislação em vigor não prevê a existência de mais um funcionário na Escola Básica/Jardim de Infância [REDACTED] dado o número total de alunos da escola não justificar tal medida.

Relativamente à formação para os auxiliares de acção educativa foi também referida pela Comissão Instaladora da Escola Básica Integrada [REDACTED] que o Centro de Formação de Associação de Escolas da Terceira, S. Jorge e Graciosa organiza um programa anual de formação para estes profissionais e que os mesmos se podem inscrever a fim de serem seleccionados.

Qualidade dos recreios – Com a colaboração das estagiárias da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade dos Açores e com o elemento de apoio ao Projecto de Auto-avaliação e Melhoria do Jardim de Infância foi organizado um momento de formação para auxiliares de acção educativa, professores e educadores de infância, tendo sido convidada uma educadora de infância da Escola Básica [REDACTED] para transmitir algumas ideias sobre como dinamizar os recreios através de jogos e brincadeiras. Esta educadora disponibilizou o material de apoio que trouxe para ser fotocopiado e assim ser possível criar uma nova dinâmica aos momentos de recreio.

Neste momento os recreios estão a ser acompanhados pelos auxiliares de acção educativa e por um professor ou educador. Embora o futebol continue a ser uma forte atracção para as crianças, estas têm presentemente um maior leque de situações lúdicas para escolher.

Caso necessite de algum esclarecimento ou queira apresentar sugestões pode contactar com algum elemento da equipa de auto-avaliação.

Com os melhores cumprimentos.

[REDACTED] 01 de Junho de 2005.

A equipa de auto-avaliação,

Anexo 28 - Guião da entrevista para avaliação do impacto do projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância (final do 2º ano)

Guião da entrevista a efectuar aos educadores, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação

Avaliação do Impacto do Projecto

A vivência do processo

- 1- O que significou para si participar no projecto de auto-avaliação e melhoria?

Consciência da mudança ao nível da intervenção do educador

- 2- Acha que ao longo do projecto em que participou se verificaram mudanças ao nível da intervenção educativa do educador de infância relativamente aos anos anteriores?
Em caso afirmativo, indique quais.

Consciência da mudança ao nível institucional

- 3- Considera que a qualidade deste Jardim de Infância, sofreu alguma alteração nos últimos dois anos? Em que aspectos se verificaram mudanças? E em que áreas se poderia investir no sentido da melhoria?

Avaliação do Plano de Melhoria

(as perguntas corresponderão aos objectivos do plano de melhoria de cada instituição, as questões mais directamente relacionadas com a intervenção educativa serão dirigidas apenas aos educadores e corresponderão a alguns dos objectivos do plano de melhoria de cada instituição)

- 4- Considera que houve alguma mudança relativamente
qualidade do recreio?
envolvimento das famílias na vida do Jardim de Infância?
condições de segurança (ao nível de espaços) oferecidas às crianças?
(....)

Expectativas e resultados

- 5- No início da implementação do projecto de auto-avaliação e melhoria do Jardim de Infância, tinha certamente algumas expectativas relativamente ao seu

desenvolvimento e impacto. Explícite quais, comparando com o que na realidade se verificou.

Obstáculos à mudança

6- Quais são na sua perspectiva os principais obstáculos à mudança?

Concepções sobre a avaliação, mudança e melhoria (para educadores de infância)

7- Para si o que significa avaliar? Quais as vantagens e os inconvenientes que podem decorrer do processo avaliativo?

Apropriação do processo de auto-avaliação

8- Uma vez terminada a minha função enquanto elemento de apoio ao projecto de auto-avaliação e melhoria como poderia ser dada continuidade a este trabalho neste Jardim de Infância? Como fazer? O que sugere?

Necessidades futuras

9- O que é que considera ainda ser necessário melhorar?

**Guião da entrevista a realizar com crianças
(grupos de três ou quatro crianças)**

Avaliação do Impacto do projecto

Expectativas e resultados

- 1- Se outro menino vos perguntasse como é o vosso Jardim de Infância, o que é que lhe respondiam?
- 2- Como é que é gostariam que fosse o vosso Jardim de Infância?

A vivência do processo

(esta questão poderá ser acompanhada da realização de um desenho sobre o melhor dia no Jardim de Infância e o dia mais desagradável que passou no Jardim de Infância)

- 3- Qual foi o melhor dia ou a melhor actividade que tiveram no Jardim de Infância? E qual foi o pior dia ou a actividade mais desagradável que tiveram no Jardim de Infância?
- 4- O que é que vocês gostam mais de fazer no Jardim de Infância? E o que é que não gostam de fazer no Jardim de Infância?

Consciência da mudança ao nível da intervenção do educador

- 5- O que é que a vossa educadora costuma fazer na sala? Ela faz sempre as mesmas coisas? Vocês gostavam que ela fizesse outras coisas? O que é que poderia ser diferente?

Avaliação do Plano de Melhoria

- 6- Quem é que decide o que se faz? É a educadora que diz o que têm de fazer ou vocês podem escolher?
- 7- O que é que fazem no recreio? Têm alguma ideia para tornar o recreio mais divertido? Qual?
- 8- (...)

Consciência da mudança ao nível institucional

- 9- Lembram-se do Jardim de Infância no início deste ano lectivo (quando vocês vieram para aqui depois das férias do Verão)? Notam alguma diferença na vossa sala ou neste Jardim de Infância desde esse tempo até agora? O que é que mudou ou o que é que se faz agora e que antes não se fazia?

Concepções sobre a avaliação, mudança e melhoria

- 10- O que é que é preciso para que este Jardim de Infância seja ainda melhor?

**Anexo 29 - Dados do impacto do projecto de auto-avaliação e melhoria
do Jardim de Infância (final do 2º ano)**

Anexo III

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2005/2006				
Categoria: Alteração da qualidade do Jardim de Infância				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Existência de alterações	<i>está mais acessível o contacto, o acesso dos pais à instituição</i>	<i>está a melhorar a nível da zona do pátio exterior</i>	<i>a nível do pátio e da organização</i>	<i>em relação aos anos atrás está melhor</i>
	<i>os pais estão mais interessados</i>		<i>melhorou, tem baloiços e balizas</i>	
	<i>maior confiança no pessoal auxiliar</i>		<i>no exterior melhorou, mas depois piorou porque as crianças partiram o material</i>	
	<i>o inglês é uma iniciativa que revela interesse por parte da instituição nomeadamente a coordenadora em proporcionar às crianças actividades de enriquecimento curricular</i>		<i>melhorou principalmente a questão de poderem almoçar cá na escola</i>	
			<i>desde o princípio até agora notei algumas alterações nos intervalos</i>	
Inexistência de alterações	<i>a qualidade manteve-se</i>		<i>a qualidade que tem não é ainda a desejável</i>	<i>está na mesma</i>
			<i>na sala piorou talvez devido à mudança da educadora</i>	
			<i>a minha criança só esteve este ano e não tenho nada negativo relativamente à qualidade</i>	

Anexo II2

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2005/2006				
Categoria: Mudança da intervenção educativa do educador				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Existência de mudanças	<i>este ano notei que houve a preocupação em todo o tipo de actividades de preparação para a transição para o 1º Ciclo</i>	<i>o ano passado tive problemas, mas este ano não</i>	<i>passou a haver um computador na sala</i>	<i>a educadora foi boa e as estagiárias davam muitos miminhos</i>
		<i>houve algumas mudanças para melhor, mas variaram as educadoras</i>	<i>houve uma educadora que substitui esta durante um mês (...) variou conforme as educadoras, mas estou satisfeita</i>	<i>acho que melhorou</i>
			<i>penso que não piorou porque vi os trabalhos da minha filha e ela foi sempre evoluindo, faz números e escreve o nome, quando veio não sabia isso</i>	
			<i>a educadora tem feito trabalhos em cadernos e soube que fizeram experiências</i>	
			<i>a intervenção da educadora junto da criança mostrou-se mais adequada às suas necessidades, apesar de antes não ser desajustada</i>	
			<i>o meu filho já sabe fazer letras, desenha e ao lado tenta fazer os nomes ou seja letras</i>	

Anexo II2 (continuação)

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2005/2006				
Categoria: Mudança da intervenção educativa do educador				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Inexistência de mudanças	<i>gosto do trabalho da educadora, acho que de um modo geral este colégio está bem</i>		<i>não tenho críticas a fazer ao trabalho de qualquer uma das educadoras que lá estão, nem à auxiliar da sala</i>	<i>não verificámos alterações, mas se houve foi para ser cada vez melhor</i>
	<i>acho que tem sido sempre um trabalho regular e positivo. Trabalha na base dos projectos o que para as crianças é bom, facilita a descoberta</i>		<i>não notei alteração</i>	
			<i>na sala piorou talvez devido ao tempo em que a educadora esteve ausente, a descontinuidade do trabalho prejudica</i>	
			<i>nem no 1º nem no 2º período houve entrega de ficha de avaliação, apenas informação oral devido ao facto de terem mudado de educadora</i>	

Anexo II3

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2005/2006				
Categoria: Avaliação do Plano de Acções de Melhoria				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Presença de melhorias	<i>foi importante conseguir-se computador para a sala dos 5 anos</i>	<i>as actividades extra curriculares foram uma boa ideia, deveriam continuar no próximo ano lectivo</i>	<i>o recreio melhorou, tem tabelas de basquete e o meu filho diz que os meninos estão a brincar melhor</i>	<i>a educadora ajudou os pais através de reuniões e conversas, por exemplo explicou que bater nas crianças não resolve e que tem que se saber escolher os castigos</i>
	<i>a Direcção está mais aberta</i>	<i>o exterior já está mais seguro. Antes era raríssimo haver recreio</i>		<i>a educadora deu sugestões de actividades para facilitar as aprendizagens</i>
		<i>estou satisfeita com as actividades extra-curriculares. Fico muito contente em a C. ir para a piscina</i>	<i>os recreios melhoraram porque houve intervenção directa. Aumentou o número de bolas e passou a haver cordas, não foi a escola por si só, mas com o contributo do elemento de apoio</i>	<i>a educadora ajudou os pais, fez reuniões e tem conversas com as mães no sentido de receberem orientação para o trabalho em casa</i>
		<i>verificou-se uma boa comunicação quer das ajudantes quer das educadoras e até mesmo do presidente</i>	<i>houve algum trabalho de preparação para o 1º ciclo, o meu filho já sabe contar e escrever o seu nome</i>	<i>ajudou porque ela diz as dificuldades que eles têm e se precisam alguma coisa ela diz ou aconselha. As reuniões que ela faz também nos ajudam muito</i>
			<i>os miúdos envolveram-se com o 1º ciclo, visitaram a sala do 1º e do 4º ano para verem um teatrinho</i>	<i>a educadora faz reuniões e troca ideias e opiniões com os pais sobre os filhos</i>
			<i>a relação com o 1º ciclo melhorou, sei que foram conhecer as salas</i>	
			<i>a educadora procurou preparar as crianças para irem para a escola</i>	

Anexo II3 (continuação)

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2005/2006				
Categoria: Avaliação do Plano de Acções de Melhoria				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Ausência de melhorias			<i>o envolvimento das famílias não foi tanto quanto deveria, mas a culpa é dos dois lados: do J.I. e das famílias</i>	<i>o recreio está igual</i>
			<i>não tenho conhecimento mas noto que o recreio tem falta de material</i>	
			<i>não se verificou envolvimento das famílias</i>	
			<i>há afastamento das famílias. Quando as crianças se portam mal somos chamados e também vimos buscar as notas</i>	

Anexo II4

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2005/2006				
Categoria: Limitações da mudança e da melhoria				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Centradas nos agentes educativos	<i>nalguns casos é a própria postura e mentalidade perante a mudança. Há pessoas que têm iniciativa e não se acomodam, aqui não reparei que houvesse qualquer tipo de obstáculo</i>		<i>falta de iniciativa e vontade de fazer melhor, só pensam em si. Amarram-se com aquilo que sabem e não querem dar o braço a torcer e não pedem colaboração</i>	<i>falta de apoio uns aos outros e trabalho em grupo</i>
	<i>falta de vontade porque o dinheiro deve existir</i>		<i>a falta de participação dos pais, porque também não há formação para acompanhar os problemas actuais</i>	<i>falta a ajuda das outras professoras e da área escolar</i>
	<i>a falta de autonomia que os educadores têm em relação à direcção da instituição. Poderia haver maior diálogo ou reuniões e compreensão e valorização do trabalho</i>		<i>as pessoas, a própria instituição tanto funcionárias como professores e pode ainda haver outro obstáculo que se relaciona com as orientações emanadas do Conselho Executivo</i>	<i>as próprias pessoas, falta coragem, ideias e muitas vezes vontade</i>
	<i>logo que haja diálogo construtivo sobre as coisas acho que está bem</i>		<i>a formação dos professores e dos educadores não acompanha as mudanças e as exigências actuais</i>	<i>pede-se tanta ajuda, mas ninguém consegue ajudar e não se responsabiliza</i>
	<i>a mesa administrativa pode ser um obstáculo. Tudo o que envolver custos a mesa administrativa reage, mas isso está a melhorar</i>		<i>às vezes até os próprios pais complicam, são capazes de criticar, mas depois não fazem nada para que se consiga melhorar qualquer coisa</i>	

Anexo II4 (continuação)

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2005/2006				
Categoria: Limitações da mudança e da melhoria				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Centrados nos agentes educativos			<i>a coordenadora também é um elemento importante, mas (...) neste caso ela não tem poder para fazer outras melhorias, apesar de ser uma excelente pessoa</i>	
			<i>a falta de empenho das pessoas pode constituir motivo de entrave à mudança</i>	
Centradas em factores externos à instituição		<i>falta de dinheiro</i>	<i>faltas de apoio financeiro: do Governo Regional e da Junta de Freguesia</i>	<i>falta de dinheiro</i>
	<i>talvez dificuldades financeiras, mas desconheço a dinâmica administrativa</i>	<i>a única coisa que pode dificultar aqui é a falta de dinheiro. Porque vontade existe</i>	<i>falta de verba</i>	<i>falta mais esforço por parte da Junta de Freguesia, entidades com força para mudar</i>
	<i>talvez falta de dinheiro, porque falta de vontade não me parece que aconteça neste J.I.</i>		<i>a falta de verba</i>	<i>falta de dinheiro</i>
			<i>falta de dinheiro</i>	
			<i>a falta de meios</i>	

Anexo II5

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2005/2006				
Categoria: Focos de intervenção e mudança				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Intervenção educativa na sala	<i>poderiam ter mais actividades ao ar livre</i>	<i>continuar a ter mais actividades ao ar livre e saídas com as crianças</i>		
	<i>visitas de estudo que permitam o contacto directo com certas realidades</i>			
Organização e gestão do Jardim de Infância	<i>é bom os pais relacionarem-se cada vez mais com o colégio para que este não seja um depósito de crianças</i>		<i>deveria haver uma melhor organização em toda a escola</i>	<i>falta material não só para a pré, mas para toda a escola</i>
	<i>seria bom haver encontros com os pais onde poderiam participar especialistas na área da psicologia, nutrição ...acções de formação para os pais, troca de experiências, debate de ideias</i>		<i>considero que o papel do professor de educação física da escola passa também por intervir um pouco na dinâmica do recreio. Não quer dizer que o recreio tenha que ser orientado, mas é necessário equipar o espaço, com material de qualidade, de forma a criar condições para a realização de actividades lúdicas e recreativas</i>	
	<i>a aproximação dos pais do Jardim de Infância e o trabalho em equipa ajudam a perceber melhor a criança</i>		<i>o desempenho das auxiliares, muitas vezes não chegamos à hora exacta de vir buscar as crianças, mas tinha de haver vigilante a tomar conta, ficam sentados na berma do caminho a brincar</i>	

Anexo II5 (continuação)

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2005/2006				
Categoria: Focos de intervenção e mudança				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Organização e gestão do Jardim de Infância	<i>os pais têm que educar os filhos em sintonia com o J.I. (sala ed.A.)</i>		<i>deveria haver um espaço alternativo para quando chove</i>	<i>deveria de haver uma auxiliar só para a Pré (sala ed. L.)</i>
	<i>deveriam vedar a zona dos baloiços para impedir que as crianças ao jogarem futebol quando vão buscar a bola levem com o baloiço</i>		<i>o portão deveria ter mais vigilância</i>	<i>deveria ser colocado piso próprio debaixo dos baloiços</i>
	<i>deveria de haver o apoio de um psicólogo</i>		<i>podem ter até mais material, mas os mais pequenos têm que estar sozinhos para terem mais oportunidades de usufruir de todo o material como deve ser</i>	<i>o espaço precisa de grandes mudanças</i>
	<i>poderiam melhorar as condições do exterior</i>		<i>o recreio deveria ser em momentos separados do 1º ciclo</i>	<i>melhorar o edifício</i>
	<i>condições físicas, espaços agradáveis e acolhedores porque as crianças nestas idades necessitam</i>		<i>seria interessante termos projectos que envolvessem os pais, mas nem todos estão abertos e sensibilizados para esse tipo de envolvimento, mas também os professores não querem, porque se quissem os pais estariam melhor inteirados e apreciariam melhor o trabalho</i>	<i>o recreio deveria ser em horas diferentes do 1º ciclo, o meu filho não tem grande problema porque vai almoçar a casa</i>

Anexo II5 (continuação)

Perspectiva dos encarregados de educação sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação				
Ano lectivo: 2005/2006				
Categoria: Focos de intervenção e mudança				
Indicadores	Unidades de registo			
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
Organização e gestão do Jardim de Infância	<i>deveria ter um ATL (atelier de tempos livres) para as crianças continuarem na instituição depois da escola</i>		<i>melhor desempenho das auxiliares (apesar de não ter razão de queixa do pessoal)</i>	<i>o 1º ano no início do ano deveria de ter um projecto em conjunto para na sala não começarem um trabalho completamente diferente do que tiveram na Pré</i>
	<i>falta tempos livres para as crianças que estão aqui e vão para a escola</i>		<i>deveria haver mais auxiliares porque são muitas crianças</i>	
			<i>a segurança das crianças e a qualidade do trabalho do pessoal auxiliar</i>	
			<i>a preparação para a escola deveria ter começado mais cedo, pelo menos uma hora por dia, não deveria ser o 1º e 2º período a brincar e depois o 3º para trabalhar</i>	
			<i>é necessário mais material, tanto para o interior como para o exterior</i>	
			<i>acrescentar o pátio coberto</i>	
			<i>se o J.I. chamasse os pais poderíamos ter voz mais activa e saberíamos melhor as necessidades</i>	
			<i>os pais terem um conhecimento melhor da escola e saberem em que é que podem ajudar a escola e saber o que é que a escola faz para ajudar os pais</i>	

Anexo III-1

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 1	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: A vivência do processo	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>é importante participar nestas coisas porque é um desafio (...) alguém que venha espicaçar-nos (1B).</i></p> <p><i>as pessoas acomodam-se às situações e eu que nunca gostei de me acomodar a nada, isso veio espicaçar (1A).</i></p> <p><i>foi importante neste aspecto, a gente ser estimuladas e aprender (1B).</i></p> <p><i>ajuda a reflectir sobre a prática e também a gente trocar sempre ideias, um intercâmbio com outra pessoa é sempre benéfico, há sempre algo novo (1A).</i></p> <p><i>[o projecto pôs-nos] a pensar e isso mexeu (...) e depois mesmo entre colegas mexeu com eles, começaram a pensar: já viste aquilo da Lina deu assim, ah... eu estou a pensar: será que eu tenho que mudar nesta área? será que sou eu? será que é o grupo? e põe a gente a reflectir sobre a nossa prática (1A).</i></p> <p><i>vais realmente pensar: Olha eu estou a fazer assim, será que eu estou a fazer correcto (1A).</i></p> <p><i>e ver os resultados práticos, da tua prática é muito importante (1A).</i></p> <p><i>foi um pouco difícil para mim porque é assim: era a primeira vez que eu estava a trabalhar num jardim de infância e depois eu começar assim com um projecto em que os pais davam a sua opinião (...) foi tipo pôr-me à prova (1C).</i></p> <p><i>o meu medo era não corresponder aquilo que os pais esperavam de mim (1C).</i></p> <p><i>acho importante os adultos também serem avaliados de fora para poderem reflectir (1A).</i></p> <p><i>o facto de ser uma pessoa de fora é mais vantajoso (1B).</i></p>	<p>participar no projecto foi um desafio</p> <p>participar no projecto estimulou aprendizagens</p> <p>o projecto ajudou a reflectir sobre a intervenção educativa</p> <p>educador receava não corresponder às expectativas dos pais</p> <p>a avaliação docente provoca reflexão</p> <p>o elemento de apoio se for externo as pessoas aceitam melhor</p>

Anexo III-2

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 1	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Mudança na intervenção do educador	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>vi quais são as áreas que eu trabalho mais, as que eu trabalho menos, acho que no dia-a-dia não nos apercebemos disso (1B).</i></p> <p><i>ver as áreas que deveriam ser mais trabalhadas com as crianças, porque às vezes à tendência de trabalhar mais algumas e outras ficam mais esquecidas (1A).</i></p> <p><i>tentei equilibrar as áreas, trabalhar todas as áreas, aquelas que eu gosto mais se calhar trabalhar menos e as que eu gosto menos trabalhar mais (1B).</i></p> <p><i>um educador que não goste de escrever (acontece comigo), que faça poucos registos quando vai avaliar torna-se difícil e verifica que os registos fazem falta para a avaliação. Este projecto também ajudou a percebermos que os registos são necessários e importantes, pois ajuda a avaliar uma criança e depois o grupo (1A).</i></p> <p><i>reflecti sobre aquela filmagem que eu vi, achei-me muito directiva, mas ver aquela filmagem foi importante lá no fundo acho que sou um bocadinho directiva e dou pouca autonomia (1A).</i></p> <p><i>porque penso que também depende do grupo, por exemplo, esse grupo que eu tenho, alguns acho que se eles ficarem muito autónomos dificilmente vou rentabilizar e promover o desenvolvimento em certas áreas (...) tenho que ser mais flexível (1A).</i></p> <p><i>estou farta de gritar nesta sala. E isso aprendi contigo... foi construtivo e lembro-me se calhar estou a falar muito alto e estou sempre a reprender os mesmos. Isso eu tenho a certeza que aprendi (1C).</i></p> <p><i>a nível de formação pessoal é claro que agente aprende sempre qualquer coisa, e se calhar aprendi ...todas as vezes que estou na sala e começo a pensar que tenho que falar mais alto e brigar com aqueles pequenos que estão a fazer alguma desgraça lembro-me sempre de ti (1C).</i></p> <p><i>através de uma auto-avaliação somos confrontados com coisas que evoluem no nosso trabalho sejam elas positiva ou negativas, porque às vezes na rotina do dia à dia as coisas vão passando, porque à muito que fazer e não nos sentamos a pensar no nosso trabalho (1A).</i></p> <p><i>ao visionarmos as cassetes que a Lina trouxe sobre a observação de situações educativas noutros Jardins no estrangeiro... porque às vezes a gente faz as coisas e não tem a consciência clara do que está a fazer, por exemplo do ponto de vista de compreender o envolvimento das crianças (1A).</i></p>	<p>identificação das áreas de conteúdo mais exploradas</p> <p>equilibrar a abordagem às diferentes áreas de conteúdo</p> <p>reconhecimento da importância dos registos para a avaliação</p> <p>reflectir sobre a intervenção educativa (directividade, autonomia, flexibilidade e relacionamento)</p>

Anexo III-2 (continuação)

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação	
Instituição 1	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Mudança na intervenção do educador	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>um aspecto muito importante para mim foi analisar os gráficos, saber o que proporcionava às crianças, se as estimulava, a sensibilidade, nunca pensei como distribuía o trabalho pelas diferentes áreas de conteúdo (1A).</i></p> <p><i>pôs-nos a pensar (...) ao recebermos os resultados das observações (...)</i> <i>pôs-nos a pensar, porque é que eu faço isto, porque é que faço aquilo (1A).</i></p> <p><i>trouxe material sobre a observação, diferente do que a gente estava acostumados (1A).</i></p> <p><i>os próprios questionários, na maneira de avaliar e de observar e também na maneira de os adultos e as crianças serem observados porque eu nunca pensei nem nunca reflecti na possibilidade de se efectuar essa avaliação (1A).</i></p> <p><i>os gráficos para se ver a iniciativa (...) foi bom compreender a dinâmica da sala (1B).</i></p> <p><i>foi lido o resultado fiquei decepcionada (...) mas se calhar para os pais eu não era bem aquilo que eles esperavam (...) e depois achei que tinha que dar muito mais e que tinha de trabalhar de uma maneira diferente (...)foi um comentário de uma mãe que disse que era necessário pôr as crianças a brincar, a aprender (1C).</i></p>	<p>reflectir sobre a intervenção educativa (directividade, autonomia, flexibilidade e relacionamento)</p> <p>a metodologia de observação e avaliação</p> <p>compreender a dinâmica da sala</p> <p>resultados da avaliação dos encarregados de educação geram reflexão no educador</p>

Anexo III-3

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 1	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Mudança institucional	
Unidades de registo	Indicadores
<p>[o provedor] <i>é soberano e achava que ele não se ia deixar comover com a avaliação da instituição naquilo que fosse para mudar, para ele não ia fazer diferença e acho que no fundo até fez (1B).</i></p> <p><i>foi muito importante porque se chegou à conclusão de coisas que se necessita melhorar, e que se não fosse esse trabalho não se sabiam, não ficavam evidentes (1A).</i></p> <p><i>no entanto, a consequência dos inquéritos que tu fizeste (...) a resposta está a ser dada ao ritmo da casa (1A).</i></p> <p>[foram atribuídos] <i>computadores para a sala dos 5 anos (1B).</i></p> <p><i>as casas de banho eram uma coisa que estava muito, muito a precisar e agora despacha muito mais crianças de uma vez e ficou muito mais agradável à vista e, em princípio, vão ser todas remodeladas (1C).</i></p>	<p>a liderança da instituição ficou sensibilizada para os resultados da avaliação</p> <p>o levantamento de necessidades foi importante</p> <p>a instituição está a corresponder às solicitações</p> <p>a sala dos 5 anos foi equipada com um computador</p> <p>remodelação de casas de banho</p>

Anexo III-4

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 1	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Avaliação do Plano de Melhorias	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>deu computador para a sala dos 5 anos (1B).</i></p> <p><i>em relação à formação houve autorização para nos candidatarmos ao Centro de Formação (1B).</i></p> <p><i>em relação às reuniões ou encontros de formação com os encarregados de educação a comissão de pais agiu nesse sentido e fez até uns questionários [para a creche] (1B).</i></p> <p><i>sobre as reuniões ou encontros para debater questões educacionais, como os pais queriam, já há um levantamento, já se passou aos pais um inquérito sobre as suas necessidades de formação (1B).</i></p> <p><i>[o trabalho em equipa] melhorou (...) estamos mais tempo juntas e conversamos mais e estamos mais presentes (...) não é estipulado, mas a gente acaba por se encontrar todos os dias e conversamos acerca do dia a dia, das actividades que aparecem (...) das preocupações que cada uma tem em relação às crianças (1C).</i></p>	<p>sala dos 5 anos foi equipada com um computador</p> <p>candidatura da Creche e do Jardim de Infância ao centro de formação</p> <p>comissão de pais teve a iniciativa de elaborar e aplicar questionários aos pais das crianças da creche</p> <p>levantamento sobre as questões educativas a debater com os pais</p> <p>oportunidade no horário para o trabalho em equipa entre educadores</p>

Anexo III-5

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 1	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Expectativas e resultados	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>em relação às educadoras eu achei que isto ía ser um estímulo e acho que acabou por ser (...) a nível de instituição as expectativas não eram elevadas (1B).</i></p> <p><i>vou aceitar participar neste projecto e mesmo que seja uma coisa para avaliar, eu vou aprender (1A).</i></p> <p><i>a avaliação é importante quando é bem feita e a minha expectativa era isso, olha eu vou ver, eu vou reflectir sobre minha prática, se eu estou a conduzir bem ou estou a conduzir mal o meu trabalho, quais os pontos que preciso melhorar, as minhas expectativas eram sobre isso até que eu sempre te disse que nem sequer queria saber os dias em que tu vinhas cá (...) eu não queria falsear muito nem ter que cair no erro, olha ela vem à manhã, vou-me preocupar com isso (1A).</i></p> <p><i>acho que foi proveitoso fazendo assim uma análise global, acho que sim, acho que melhorias houve sempre e quando há melhorias logo vale a pena (1C).</i></p> <p><i>[havia expectativas] a ampliação das salas, nova funcionária, essas coisas muito importantes que a gente se calhar pensava: - era isso que mudava tudo (1C).</i></p> <p><i>se calhar os questionários correram bem (1C).</i></p> <p><i>a auto-avaliação é sempre positiva (1A).</i></p> <p><i>a nível da instituição vamos a ver se vai funcionar, era excelente se aceitassem as críticas construtivas (1B).</i></p> <p><i>não tinha grandes expectativas em relação a este projecto (...) participei no projecto, estive sempre disponível e tudo o mais, mas pensar assim "ai é agora" e empenhar-me, se calhar não foi tanto isso (1C).</i></p>	<p>expectativas pouco elevadas em relação aos benefícios para a instituição</p> <p>elevadas expectativas em termos de aprendizagem e de melhoramento da intervenção educativa</p> <p>globalmente o projecto foi benéfico</p> <p>expectativas de melhoramento dos recursos humanos e materiais</p> <p>a aplicação dos questionários revelou-se positiva</p> <p>optimismo em relação à auto-avaliação</p> <p>expectativas reduzidas</p>

Anexo III-6

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 1	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Limitações à mudança	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>a primeira dificuldade eu acho que é ter muitas escadinhas até ao cimo, há muita hierarquia e burocracia (...) às vezes há duas ou três semanas sem haver reunião (...) às vezes há coisas que se perdem (1B).</i></p> <p><i>às vezes a gente quer saber se a carrinha pode ou não transportar os meninos e é preciso passar por tanta gente para saber se eles têm uma carrinha disponível (1B).</i></p> <p><i>o segundo obstáculo aqui é: a gente tem que passar por muita gente para atingir o que a gente quer, há muita burocracia (...) Até as questões de carácter pedagógico dependem de aprovação superior (1A).</i></p> <p><i>eu acho que os entraves também tem a ver com as personalidades de cada um (...) também tem a ver com as motivações (1B).</i></p> <p><i>o primeiro obstáculo à mudança é a vontade própria da pessoa ou a ausência da vontade de querer mudar, de querer fazer diferente (...), aquele espírito inquieto de querer aprender mais e querer melhorar a sua prática (1A).</i></p> <p><i>fala-se muito em trabalhar em conjunto e trabalhar todos para o mesmo, mas eu acho que falta muito trabalho em equipa, porque acabamos por trabalharmos todos para o mesmo objectivo mas depois cada um... (1C).</i></p> <p><i>acho que as mudanças muitas vezes não se fazem pela nossa vontade e aquilo que se quer não chega da maneira que a gente pretendia que chegasse aos órgãos superiores (1C).</i></p>	<p>a burocratização da escola</p> <p>a motivação individual para a mudança</p> <p>ausência de trabalho em equipa</p>

Anexo III-7

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 1	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Concepções sobre avaliação	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>avaliar é ter objectivos, é ter parâmetros e depois ver se atingimos ou não atingimos, ter padrões de referência e depois sabermos se os atingimos ou não (1B).</i></p> <p><i>avaliação implica mudança, melhoria, reflexão (1A).</i></p> <p><i>[avaliar] implica sempre uma reflexão (...) para sabermos realmente o que estamos a fazer (1C).</i></p> <p><i>avaliar é pormos os dados todos na mesa (...) é fazer uma boa observação (...) fazer um bom registo, mas estou a falar em registo (...) mesmo que seja mental e depois fazer comparações e ver quais são as semelhanças e as desvantagens para poder chegar a um consenso (...) para poder justificar e argumentar o porquê da nossa decisão (1C).</i></p> <p><i>vejo a avaliação como um incentivo à evolução do educador e como uma forma de este reflectir sobre a sua prática (1A).</i></p> <p><i>com a avaliação continuada, acho que depois toda a gente acaba por passar momentos altos e baixos e perceber que não há perseguição nenhuma (1B).</i></p>	<p>avaliação implica objectivos e padrões de referência</p> <p>avaliação implica reflexão, mudança e melhoria</p> <p>avaliação implica reflexão</p> <p>avaliação implica observação, comparação e consensos que justifiquem a tomada de decisão</p> <p>avaliação implica reflexão e evolução</p> <p>avaliar não significa perseguir</p>

Anexo III-8

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 1	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Apropriação do processo de auto-avaliação	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>pelo menos fica a noção de que temos que avaliar e temos que reflectir, pelo menos eu como coordenadora tenho esse objectivo (1A).</i></p> <p><i>verificou-se a vontade (...) mais da parte do conselho pedagógico, de querer avaliar, já o ano passado na creche se verificou esse interesse e elaboraram questionários a partir dos do Jardim de Infância (1A).</i></p> <p><i>acho que ficou a base para fazer a avaliação, isso parece-me interessante (1B).</i></p> <p><i>este projecto foi formativo para mim. Percebeu-se como é que se desenvolve este trabalho, houve transparência, embora verifique ser necessário mais algum treino, se fosse para implementar a auto-avaliação no âmbito deste modelo (1B).</i></p>	<p>dar importância à avaliação e à reflexão</p> <p>envolver a creche no processo auto-avaliativo</p> <p>lançaram-se as bases para o processo auto-avaliativo</p> <p>necessidade de treino para implementar autonomamente o modelo</p>

Anexo III-9

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação	
Instituição 1	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Focos de mudança	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>a função de coordenadora não pode ser só para as chatices de auxiliares, problemas internos e aquelas coisinhas. Eu acho que também ela podia ter poder, autonomia e um certo tipo de visão (1B).</i></p> <p><i>falta de autonomia [em relação aos órgãos superiores](1B).</i></p> <p><i>eu acho que tínhamos que ter um horário fixo 8:30 e 17:30 (1B).</i></p> <p><i>a minha preocupação é a minha dificuldade em gerir muitas crianças, a minha dificuldade é essa, é eu saber que há aquele grupo que vai agarrar sempre os projectos e vai trabalhar, mas eu sei que também tem os outros que (...) não vão por si chegar lá (...) daí o meu medo, mas tenho de me aventurar mais (1A).</i></p> <p><i>o que faltou foi o exterior, o pátio (1C).</i></p> <p><i>vão acabar por arranjar o piso, junto aos baloiços, está todo cheio de covas (1C).</i></p> <p><i>se calhar também não pode levar muito tempo a termos computadores na sala dos 3 e 4 anos, já ouvi e realmente era muito importante (1C).</i></p> <p><i>em relação a esta casa há falta de trabalho em equipa (1C).</i></p> <p><i>quem está responsável por um jardim de infância, por uma creche, por uma instituição deste carácter tinha que estar minimamente sensibilizado para aquilo que se faz aqui (1C).</i></p> <p><i>ter uma pessoa aqui que realmente estivesse dentro da área da educação e que ouvisse as nossas preocupações, porque é assim, eu acho quando a gente fala é sempre no sentido de melhorar, nunca é para degradar ou prejudicar alguma situação (1C).</i></p> <p><i>sensibilizar os pais para a forma como (...) educam os filhos (...), mas os pais que estão interessados aparecem e são esses que menos precisam (...) tenho crianças ali desde os três meses, cada vez os pais estão menos tempo com elas (1C).</i></p> <p><i>a gente continua com falta de formação (1B).</i></p> <p><i>espero que a mesa administrativa reflecta e também faça a sua auto-avaliação com base no que foi exposto (1A).</i></p> <p><i>é preciso o educador reflectir sobre a sua prática. E ser ele próprio a fazê-lo é complicado ou não o faz porque não tem tempo ou não reflecte porque às vezes nem tem consciência das suas atitudes ou acções (1A).</i></p>	<p>garantir à coordenadora maior autonomia de gestão</p> <p>fixar um horário comum para os educadores</p> <p>gerir o grupo respeitando os princípios do trabalho por projecto</p> <p>melhorar as condições do recreio</p> <p>equipar todas as salas com computadores</p> <p>necessidade de trabalhar em equipa</p> <p>sensibilizar os órgãos de gestão para a realidade educativa</p> <p>organizar formação para os pais e para os educadores</p> <p>desenvolver uma postura reflexiva por parte da mesa administrativa e dos educadores</p>

Anexo II2-1

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 2	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: A vivência do processo	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>eu acho que este projecto foi muito bom, cá por mim, foi muito gratificante porque eu consegui detectar muitas coisas que, eu acho que por mim só, teria sido muito complicado (2D).</i></p> <p><i>o ano passado para mim foi bom, porque tu vinhas para cá, ao fim e ao cabo também comecei a aprender coisas (2C).</i></p> <p><i>achei que tinha de haver jogo limpo de parte a parte e achei que precisavas de saber o que eu tinha passado, como é que eu estava até para perceberes às vezes certas atitudes que eu tenho na sala, que às vezes eu acho que não são pedagogicamente as mais correctas, mas são aquelas que eu tenho que ter, porque os meus padrões são estes (2A).</i></p> <p><i>não pertences a esta instituição. Se for uma pessoa que não pertença à instituição a fazer [a orientar a avaliação da instituição] nós ouvimos as coisas (2A).</i></p>	<p>o projecto ajudou na identificação de necessidades</p> <p>o projecto provocou aprendizagens</p> <p>educador sentiu necessidade de justificar as suas atitudes ao elemento de apoio</p> <p>o elemento de apoio se for externo as pessoas aceitam melhor</p>

Anexo II2-2

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 2	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Mudança na intervenção do educador	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>acho que foi muito gratificante, porque através dos gráficos a gente via o que é que tinha melhorado (2D).</i></p> <p><i>fui vendo diferença, do ano passado para este ano (...) evolui (2D).</i></p> <p><i>eu ainda por cima iniciei a minha actividade profissional foi aqui e eu consegui ver o que é que tinha, o que é que tive de melhorar ainda, o que é que já estava bom ou ... tem sempre coisas para melhorar e assim era mais fácil, se não tivesse esse projecto aqui eu não ia detectar tão facilmente, penso eu (2D).</i></p> <p><i>eu gostei, porque à medida que ias fazendo as coisas, ias dizendo: teve melhor isto, teve menos bom aquilo, a principal preocupação era para mim o efeito do meu trabalho (2C).</i></p> <p><i>ainda no início, acho que ainda tinha receio de deixar as crianças fazerem tudo por si (...) as crianças já fazem mais coisas por si, são mais autónomas, tanto no recortar e no colar. Antes eu tinha medo que as crianças se magoassem (...) agora elas já são mais autónoma neste sentido (2D).</i></p> <p><i>eu acho que o projecto me ajudou muito. Quando há uma pessoa de fora há sempre outros cuidados e a pessoa também gosta de se esmerar (2A).</i></p> <p><i>obrigou-nos (a mim e à minha colega) a pararmos, a reflectirmos e a conversarmos, gerou-se um burburinho, não foi um mal estar, foi até bom (2A).</i></p>	<p>a comparação de resultados permitiu ver a evolução</p> <p>a avaliação ajudou a regular a intervenção educativa</p> <p>o educador passou a dar mais autonomia às crianças</p> <p>a avaliação gerou uma intervenção educativa mais cuidada</p> <p>o projecto gerou reflexão entre educadores</p>

Anexo II2-3

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação	
Instituição 2	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Mudança institucional	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>o facto de eles terem posto as cancelas no pátio exterior (...) o parque infantil também acho que já estão a trabalhar nisso (2D).</i></p>	melhores condições no espaço exterior
<p><i>as actividades extracurriculares, eles tentaram arranjar, apesar de ter sido só por três meses, mas tentaram arranjar alguma actividade extracurricular (2D).</i></p>	criação de actividades extracurriculares
<p><i>ao nível de material, houve alguma compra pelo que se verificou um melhor equipamento das salas, embora não tenha sido muito grande...mas eu acho que eles tiveram sempre em consideração aquilo que os pais diziam que faltava (2D).</i></p>	aquisição de material para as salas
<p><i>eu acho que a direcção fez tudo o que estava ao alcance deles para melhorar aqueles aspectos que não estavam tão bons, acho que eles fizeram por isso, se não conseguem é por falta de verba ou porque não conseguem mesmo de maneira nenhuma (2D).</i></p>	motivação da direcção para a introdução de melhorias
<p><i>o ano passado, o projecto de auto-avaliação ajudou muito, mais especificamente aquelas exigências que os pais disseram que tinham ou as novidades que a instituição deveria melhorar (...) Nós tentamos ao máximo corresponder a isso (2C).</i></p>	a instituição procurou dar resposta aos resultados dos questionários aplicados
<p><i>houve uma mudança de direcção (...) Fizeram uma avaliação e tudo o que se pediu, basicamente tudo, eles fizeram e o edifício já estava a precisar de obras ao fim de três anos de funcionamento, houve coisas aqui muito mal feitas, a nível de construção, as pinturas, tudo (2C).</i></p>	a auscultação das necessidades junto dos pais reforçou as exigências dos educadores
<p><i>[os elementos da Direcção] fecharam a instituição e fizeram obras, garantiram mais segurança (2C).</i></p>	a Direcção investiu no melhoramento das instalações
<p><i>quando na reunião mostras-te aquela grelha, que era o Plano de Melhoria, a Direcção até gostou de ver os problemas que estavam lá bem definidos. Agora sabe-se onde se tem que investir. Acho que eles acharam que foi bom é um ponto de partida para se poder trabalhar, porque eles também andavam um pouco perdidos. (2A).</i></p>	o plano de acção de melhoria ajudou a orientar a Direcção

Anexo II-3 (continuação)

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação	
Instituição 2	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Mudança institucional	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>foi muito positivo, não só pela participação dos pais, mas também pela participação das ajudantes em relação ao nosso trabalho, porque elas nunca participavam (2A).</i></p> <p><i>com este projecto vai-se melhorar coisas que já vínhamos há um certo tempo a batalhar e agora ficou mais evidente a necessidade de melhorar (2A).</i></p>	<p>as auxiliares tiveram a possibilidade de participar no projecto de auto-avaliação</p> <p>o projecto reforçou a reivindicação de necessidades de melhoria</p>

Anexo II-4

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação	
Instituição 2	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Avaliação do Plano de Melhorias	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>[com a vedação no pátio] às vezes a ajudante levava-os, depois do horário da educadora sair da sala, levava-os lá fora um bocadinho. Eu acho que isso faz sempre bem às crianças, em vez de estarem todo o dia fechadas num recinto (2D).</i></p> <p><i>todos os dias tenta-se ao máximo [ir ao recreio no pátio que foi vedado], nem que seja cinco ou dez minutos... ou vão de manhã e muitas vezes vão à tarde, depois do lanche, consoante o tempo, que também tem influência nisso... (2C).</i></p> <p><i>a minha ajudante da sala, reparei que ela estava mais interessada em poder apoiar as crianças da maneira mais correcta (2D).</i></p> <p><i>[as actividades extracurriculares foram] por três meses, foi o protocolo que fizeram e se houver verba é para continuar a partir de Setembro (2C).</i></p> <p><i>no recreio melhoraram o piso, mas depois parou porque (...) os técnicos (...) não se entendem nisso. Parou, mas eles [elementos da Direcção] também fizeram ali obras de melhoramento por causa do edifício da sede e ainda é para continuar (2C).</i></p>	<p>criação de um tempo, na rotina diária, de saída ao espaço exterior</p> <p>maior motivação dos auxiliares de acção educativa</p> <p>introdução de actividades extra curriculares</p> <p>início de obras de melhoramento do espaço de recreio</p>

Anexo II2-5

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação	
Instituição 2	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Expectativas e resultados	
Unidades de registo	Indicadores
<i>eu acho que no início, apesar de ter havido várias explicações, a gente nunca ficámos com a ideia muito clara do que é que se ia passar mesmo, ao longo destes dois anos (2D).</i>	incerteza inicial em relação ao futuro do projecto de auto-avaliação

Anexo II2-6

Perspectiva dos educadores de infância o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 2	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Limitações à mudança	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>o obstáculo principal são os pais, eu vou-te dar um exemplo (...) trancou-se o portão por razões de segurança e no mesmo dia (...) houve pais que reclamaram porque tinham de dar uma volta enorme e o horário de abertura está no regulamento interno, o qual os pais têm conhecimento (2C).</i></p> <p><i>outro obstáculo é a nível do horário do pessoal não docente(...) às vezes há rixas mesmo internas, há umas que são mais flexíveis e gostam de ajudar e gostam de apoiar, há outras que não. Chega à sua hora vão-se embora (2C).</i></p>	<p>os pais podem ser um obstáculo à mudança</p> <p>a indisponibilidade de colaboração de alguns elementos do pessoal não docente</p>

Anexo II2-7

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 2	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Concepções sobre avaliação	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>avaliar é identificar o que está menos bem e torná-lo num aspecto mais positivo, pelo menos mais bem conseguido (2D).</i></p> <p><i>avaliar de um modo geral é situar-se no tempo, que pode ser curto, médio ou a longo prazo (2C).</i></p>	<p>avaliação implica identificação de pontos fracos e melhoria</p> <p>avaliação implica contextualização temporal</p>

Anexo II2-8

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 2	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Apropriação do processo de auto-avaliação	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>agora o que se pode fazer conjuntamente com a direcção é (...) dar continuidade ao projecto de avaliação (2D).</i></p> <p><i>uma coisa que eu acho que a gente devia continuar a fazer, nem que fosse aquelas reuniões com os pais, destacar dois pais de cada sala, vamos falar ou fazer pequenos inquéritos semelhantes aos que fizeste e levar para casa e depois fazer uma reunião e ver os pontos mais positivos e menos positivos, o que é que tem de melhorar (...) vamos tentar fazer isso anualmente (2C).</i></p>	<p>continuar o projecto com o apoio da Direcção</p> <p>continuar com a equipa de auto-avaliação, aplicar questionários e analisar os resultados</p>

Anexo II2-9

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 2	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Focos de mudança	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>para integrar melhor os pais aqui na escola, acho que tem que haver indicações do colégio (2D).</i></p> <p><i>é preciso fazer formação a nível geral incluindo os pais, porque a gente pode-se formar muito bem a nível interno, mas há coisas que os pais também necessitam (2C).</i></p> <p><i>também faz falta um recreio com melhores condições (2C).</i></p>	<p>integrar melhor os pais</p> <p>formação para os pais</p> <p>melhorar as condições do recreio</p>

Anexo II3-1

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 3	
Ano lectivo: 2005/06	
Categoria: A vivência do processo	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>desde o princípio, que apresentaste o projecto, que eu li com bastante atenção e entusiasmei-me, sinto que foi muito útil para mim, foi importante mesmo, porque tu tocaste em assuntos muito importantes, no questionário que apresentaste, só pelas perguntas eu sinto que aprendi algo (3B).</i></p> <p><i>houve sucesso no projecto pela transformação de atitudes e comportamentos e não foi eu só a dizer, falei com as auxiliares, mas acho que também da nossa parte houve uma certa mudança. Embora não seja uma mudança radical porque não foi, mas inconscientemente eu tenho a sensação, eu tenho quase a certeza ... (3A).</i></p> <p><i>acho que é muito importante dizer isto, porque tu vieste de fora, mas conseguiste ser humilde em qualidades, sem saíres da tua própria pessoa e elas, auxiliares de educação, tiveram muito isso em consideração e aceitaram a tua postura (3A).</i></p>	<p>o projecto provocou aprendizagens</p> <p>o projecto provocou mudança de atitudes e de comportamentos quer nas auxiliares quer nos educadores</p> <p>as auxiliares reconheceram autenticidade e humildade no elemento de apoio ao Projecto</p>

Anexo II3-2

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 3	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Mudança na intervenção do educador	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>tomar mais consciência de algumas coisas, inclusivamente, também da avaliação (3B).</i></p> <p><i>despertar exactamente para pequenas coisas que são importantes porque todos têm de estar envolvidos num projecto, senão as coisas não funcionam (3B).</i></p>	<p>reconhecer a importância da avaliação</p> <p>reconhecer a importância do envolvimento de todos no projecto</p>

Anexo II3-3

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 3	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Mudança institucional	
Unidades de registo	Indicadores
<i>as entrevistas: o falar com os auxiliares de educação, com os educadores e os professores (...) gerou maior abertura (3A).</i>	as entrevistas geraram um clima de maior abertura por parte do pessoal docente e não docente

Anexo II3-4

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 3	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Avaliação do Plano de Melhorias	
Unidades de registo	Indicadores
<i>acho que melhorou, foi essencialmente o exterior a nível de pátios, a implementação de jogos, a implementação de material (3A).</i>	melhorou o espaço exterior
<i>tivéssemos um professor de Educação Física que colaborou [nos recreios] e que acho que houve da tua parte e da parte do professor, um bom entendimento e as coisas tiveram sucesso (3A).</i>	
<i>eu acho que um Jardim de Infância consegue cativar as famílias, onde é que está o segredo? O segredo está outra vez na própria pessoa, é na pessoa, na pessoa do educador (3A).</i>	o educador pode cativar as famílias

Anexo II3-5

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 3	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Expectativas e resultados	
Unidades de registo	Indicadores

Anexo II3-6

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 3	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Limitações à mudança	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>sobrecarregar com tanta papelada, há o trabalho em si que quando a gente quer dar o nosso melhor, dentro da sala de aula já é bastante complicado e depois vem também a legislação (3A).</i></p> <p><i>eu para fazer com os meninos os registos, registo contínuos e como quero que eles os façam, só isso leva imenso tempo e como tal tenho que fazer muitas coisas depois da hora lectiva e (...) isto é uma verdade que a gente não quer, mas que é assim (3A).</i></p> <p><i>a incerteza que nos carrega (inconscientemente) do amanhã ... o amanhã da nossa vida profissional e do amanhã dos nossos filhos... acaba por ser um stress (...) e a gente pensa que isto não nos afecta, mas afecta-nos e de que maneira (3A).</i></p>	<p>burocratização da escola</p> <p>a instabilidade da vida profissional e pessoal</p>

Anexo II3-7

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 3	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Concepções sobre avaliação	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>[avaliar] em Jardim de Infância é fazer registo da aprendizagem ... isso é essencial (3A).</i></p> <p><i>em termos gerais é registar informações, é registar... (3A).</i></p>	<p>avaliação implica registos</p>

Anexo II3-8

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 3	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Apropriação do processo de auto-avaliação	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>houve uma abertura, houve um acompanhamento da tua parte e como tal, há coisas que foram interiorizadas e que a gente daqui a dias vai-se lembrar e dizer: olha, a Lina se estivesse aqui, ia dizer isto, isto e isto, e portanto são coisas que dá para reflectir para podermos, para podermos depois fazer outras coisas (3A).</i></p> <p><i>avaliar com um elemento de fora eu acho que é bom mas vai ser difícil continuar. Ser uma pessoa que não trabalhe aqui tem a vantagem de se distanciar. Sugiro que houvesse realmente um apoio, mas de uma pessoa que estivesse por dentro da parte pedagógica (3A).</i></p>	<p>reflectir sobre novas ideias interiorizadas</p> <p>avaliar sem um elemento externo de apoio é difícil</p>

Anexo II3-9

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 3	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Focos de mudança	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>ter um melhor envolvimento dos pais no jardim de infância (3A).</i></p> <p><i>melhorar os recreios (3A).</i></p>	<p>integrar melhor os pais</p> <p>melhorar as condições do recreio</p>

Anexo II4-1

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 4	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: A vivência do processo	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>tive em conta, por exemplo, duas frases que disseste a nível informal, que foi mais ou menos isto: “apesar de as crianças terem autonomia tinham sempre a minha mão por trás”. E se calhar é verdade (...) há sempre uma mão mais forte que os ajuda a organizarem-se (4B).</i></p>	educador reflectiu sobre autonomia com o elemento de apoio
<p><i>uma vez falámos sobre a questão da sensibilidade. Eu acho que sou sensível com as crianças, mas posso não demonstrar, é a minha maneira de ser (4B).</i></p>	educador reflectiu sobre sensibilidade com o elemento de apoio
<p><i>serviu mais de motivação ao apresentares aqueles dados porque eu até achei interessante e gostei de reflectir ... (4C).</i></p>	apresentação de resultados provocou reflexão
<p><i>participar neste projecto foi importante para a minha formação pessoal (4B).</i></p>	a participação foi importante a nível formativo
<p><i>foi importante para a minha formação pessoal e profissional (4A).</i></p>	importante para a formação pessoal e profissional

Anexo II4-2

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 4	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Mudança na intervenção do educador	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>ao fim e ao cabo começo a organizar-me e a estruturar melhor as minhas ideias (...) quando começamos a trabalhar parece que se cai numa rotina que é importante, mas esquecemo-nos de questionar sobre a prática (4B).</i></p> <p><i>a nível pessoal ajuda-nos a pensar, leva-nos a questionar e faz-nos ver as coisas por outro prisma (4A.)</i></p> <p><i>o projecto abordou, ajudou-me a lembrar ideias, que às vezes temos vagas, ajudou-me a concretizar mais, a pensar (...) digo isto que estive a fazer vai ao encontro daquilo que se falou a propósito do projecto (4B).</i></p> <p><i>a forma de observar as crianças como tu fizeste, alertou-me para certos pormenores que às tantas passavam despercebidos, comecei a observar de maneira diferente, logo a avaliar de maneira diferente (4A).</i></p>	<p>ajudou a reflectir e a questionar a prática</p> <p>começou-se a observar as crianças e a avalia-las de forma diferente</p>

Anexo II4-3

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 4	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Mudança institucional	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>ajudou a dar um abanão neste pessoal: encarregados de educação e a auxiliares, mesmo que não se consiga mais nada só por aí já foi muito bom (4B).</i></p>	<p>sensibilização dos encarregados de educação e dos auxiliares</p>

Anexo II4-4

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 4	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Avaliação do Plano de Melhorias	
Unidades de registo	Indicadores
<i>o recreio é tudo para estas crianças (...) tem que se dar espaço para a criatividade e imaginação deles, não é? Eles arranjam sempre maneiras de brincar. Acho que não devemos estar sempre a orientar o trabalho deles (4C).</i>	o recreio deve ser um tempo livre

Anexo II4-5

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 4	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Expectativas e resultados	
Unidades de registo	Indicadores
<i>eu gosto de desafios por isso aceitei participar. Os desafios ajudam-nos a evoluir (4B).</i>	participar no projecto foi um desafio
<i>se o projecto vai ser importante para a instituição vamos esperar para ver (4B).</i>	incerteza em relação ao futuro do projecto de auto-avaliação
<i>para a instituição pode vir a ser útil porque foram enviados diversos ofícios para entidades que podem ajudar a melhorar o Jardim de Infância (4B).</i>	confiança nos contributos de entidades externas
<i>eu esperava era que tu fizesses simplesmente um registo da avaliação dos meninos e que não te envolvesse tanto, mas tu envolveste-te muito (...) procuraste ajudar a resolver os problemas (4C).</i>	expectativas menos elevadas em relação ao elemento de apoio

Anexo II4-6

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 4	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Limitações à mudança	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>facto das pessoas estarem acomodadas constitui um obstáculo à melhoria (4C).</i></p> <p><i>o facto de eu estar cá há pouco tempo também é um obstáculo à melhoria (...) algumas [professoras] já estão a ver também que não vão ficar cá, que se vão embora e não se querem chatear (4C).</i></p> <p><i>[professores que] já estão à beira da reforma (4C).</i></p> <p><i>as auxiliares poderão também ser um entrave à mudança (...) As auxiliares então têm muito a ideia de que: eu estou aqui é só para limpar ... não têm a ideia de que tem que olhar pela segurança dos meninos (4C).</i></p>	<p>acomodação das pessoas</p> <p>a falta de um corpo docente estável</p> <p>a proximidade da aposentação dos docentes</p> <p>os auxiliares centram o seu trabalho na limpeza da escola</p>

Anexo II4-7

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 4	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Concepções sobre avaliação	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>avaliar é observar e registar aquilo que se sabe e depois a partir daí a gente criar e evoluir (4C).</i></p>	<p>avaliação implica observação, registo e evolução</p>

Anexo II4-8

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 4	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Apropriação do processo de auto-avaliação	
Unidades de registo	Indicadores

Anexo II4-9

Perspectiva dos educadores de infância sobre o impacto do Projecto de Auto-avaliação Instituição 4	
Ano lectivo: 2005/2006	
Categoria: Focos de mudança	
Unidades de registo	Indicadores
<p><i>no recreio, pois podia haver aqueles escorregas, o sobe e desce, baloiços, podia haver esse género de coisas que eles gostam muito (4C).</i></p> <p><i>as auxiliares precisavam de uma grande mudança, comportamento linguagem, precisavam de formação (...) eu acho que devia ser uma formação mesmo cá dentro (4C).</i></p>	<p>equipar o espaço exterior</p> <p>formação interna para os auxiliares</p>