



Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias



Autores:

*Tony Bertram
Christine Pascal*

Coordenadora da adaptação

Júlia Oliveira-Formosinho

Ficha Técnica

Título

Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria

Directora-Geral

Joana Brocardo

Autores

Tony Bertram
Christine Pascal

Coordenadora da Adaptação Portuguesa

Júlia Oliveira-Formosinho

Equipa de Trabalho

Ângela Lemos
Assunção Folque
Cristina Pereira
Clara Craveiro
Conceição Baptista
Esperança Ribeiro
Gabriela Portugal
Graciete Monge
Helena Gil
Helena Luís
Isabel Carvalho
Isabel Kowalski
Júlia Oliveira-Formosinho
Liliana Marque
Lúcia Santos
Madalena Alves
Maria Gabriel Cruz
Rosa Novo
Sara Araújo
Teresa Vasconcelos

Responsável do Projecto na DGIDC

Liliana Marques

Design Gráfico

Manuela Lourenço

Montagem e Impressão

LOWER

Tiragem

2500 exemplares

Depósito Legal

292497/09

ISBN

978-972-742-300-2

Propriedade e Edição

Ministério da Educação
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Av. 24 de Julho, 140 1399-025 Lisboa
dgidc@dgidc.min-edu.pt
<http://www.dgidc.min-edu.pt>

Abril de 2009

Nota de Apresentação

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) tem vindo a desenvolver actividades que assinalam a importância dada à promoção da qualidade e do desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar. A publicação da colecção *Aprender em Companhia* é um dos eixos de concretização desta nossa linha de trabalho.

Esta colecção é composta por um Manual do Projecto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) e por três publicações que exemplificam a utilização deste manual e a sua aplicação em contextos diversos. A primeira das publicações assume a forma de quinze estudos de caso realizados em diferentes escolas da rede Nacional. A segunda assume a forma de narrativas do trabalho de projecto desenvolvido em salas de Jardim de Infância, em que se concretiza a utilização de instrumentos de avaliação incluídos no projecto DQP.

A publicação do Manual do Projecto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* é o culminar de um longo período de reflexão e adaptação do projecto DQP ao contexto português. É pois com grande satisfação que disponibilizamos esta proposta de avaliação da qualidade e da eficácia das aprendizagens das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar.



A Directora Geral

Índice

Nota de Apresentação	3
Nota Introdutória	7
Parte 1: A Fundamentação Teórica do Projecto DQP	31
Parte 2: Procedimentos	65
Avaliação	129
Plano de Acção	173
Desenvolvimento	183
Reflexão	185

Nota Introdutória

Em Portugal, as primeiras influências do Projecto EEL/DQP fazem-se sentir através da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Education Research Association - EECERA) que realiza anualmente um congresso num país europeu. Neste contexto tomámos conhecimento do Projecto e compreendemos a sua ampla finalidade de avaliação e melhoramento da qualidade na grande diversidade de contextos em que as crianças até aos cinco anos são educadas no Reino Unido.

As redes de formação, intervenção e pesquisa desenvolvidas no âmbito da EECERA foram um meio privilegiado para diálogos e experimentações em Portugal que tinham o EEL/DQP como um ponto de referência, em diálogo com outros. As mudanças na política educativa portuguesa em relação à educação pré-escolar, desde 1996, consolidaram a utilização do Projecto DQP como um dos meios de repensar a qualidade da provisão educativa.

Este referencial tem sido amplamente usado e foi sujeito a progressivas contextualizações: a primeira pela equipa de investigação da Associação Criança, a segunda no âmbito do então Departamento de Educação Básica (DEB) de 1997 a 2001. Posteriormente, a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) promoveu a criação de grupos cooperativos de utilização desta proposta.

Em 2007, a DGIDC criou um grupo constituído por uma equipa alargada de formadores investigadores que o está a utilizar em quinze estudos de caso de avaliação e desenvolvimento da qualidade, em diferentes contextos de educação de infância – públicos, solidários e privados.

De todo este longo percurso e beneficiando de um alargado número de colaborações – as quais é, desde já, imperativo agradecer – procede-se a uma contextualização da proposta à realidade portuguesa, introduzindo as alterações que se tornaram necessárias.

Júlia Oliveira-Formosinho

A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância

Júlia Oliveira-Formosinho

Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Os estudos longitudinais sobre o impacto da educação de infância evidenciam que só uma provisão de qualidade tem impacto duradouro na vida actual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social (Schweinhart e Weikart, 1993; Sylva et al, 2003).

Logo a mera oferta de lugares em contextos de educação de infância não é suficiente para garantir os benefícios que o esforço de expansão de provisão pretende. É preciso cuidar da qualidade dessa provisão.

Os estudos de Joaquim Bairrão e da sua equipa (1989, 1990, 1995, 1998) esclarecem que a qualidade das creches e jardins de infância em Portugal se situa num nível mediano. É então necessário compreender quer os factores que promovem a mediania quer os factores que promovem a reconstrução da qualidade.

Os factores que promovem a mediana e impedem a qualidade situam-se a vários níveis: o das políticas educativas, o dos processos de formação, o da cultura organizacional e o das práticas profissionais.

João Formosinho tem vindo a considerar a lógica burocrática (quer ao nível organizacional quer profissional) como um factor determinante para a promoção dessa mediania ao incentivar uma pedagogia oficiosa baseada apenas na conformidade normativa¹. Esta pedagogia burocrática paralisa processos activos de construção participada, promovendo um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”.

Precisamos, então, de identificar quais os factores que têm potencial para transformar os processos de ensino-aprendizagem e promover aprendizagens significativas.

Para isso procederemos à apresentação de dois paradigmas de qualidade.

1. Dois paradigmas de avaliação da qualidade na educação de infância

O conceito de qualidade tem sido muito problematizado e concorda-se hoje que é um conceito polissémico. Noutro espaço e para fins de esclarecimento da literatura que então proliferava (Oliveira-Formosinho, 2001), propus dois paradigmas para a análise da qualidade na educação de infância, a saber:

¹ Ver Formosinho, 1984, 2007 a; Formosinho e Machado, 2005, 2007.

QUADRO 1 - PARADIGMAS DE ANÁLISE DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Paradigma 1 – Tradicional	Paradigma 2 – Contextual
<ul style="list-style-type: none"> ■ Externo ■ Universal ■ Comparativo ■ Orientado para os produtos ■ Orientada para uma medição definida normativamente ■ Orientado para as generalizações ■ Não colaborativo ■ Estático 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Interno (em diálogo) ■ Contextual ■ Permitindo o cruzamento de perspectivas ■ Orientado para os contextos, os processos e as realizações ■ Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares socio-cognitivos ■ Colaborativo ■ Dinâmico ■ Apoiado

Estamos perante dois paradigmas (Kuhn, 1961). No paradigma tradicional, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se em produtos (realizações) previamente determinados, a partir de conhecimentos estáveis, essenciais e, de algum modo, universais; feita por agentes externos, de forma não colaborativa; permitindo comparações perante padrões (standards) pré-existentes e orientando-se para generalizações.

No paradigma contextual, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais; desenrola-se em colaboração, a partir de actores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por actores externos (amigos críticos, formadores em contexto), baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva; orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar.

Este paradigma contextual aponta para uma concepção ecológica da qualidade (Bronfenbrenner, 1979; Garbarino e Ganzel, 2000). É uma concepção ecológica porque se refere ao contexto, aos papéis dos actores nos contextos e às suas interacções. É ecológica porque se refere, ainda, às relações entre contextos (as salas entre si; a sala e a escola) concebidos num contexto social e cultural mais vasto.

É uma concepção sócio-construtivista porque a qualidade não é conceptualizada, observada e medida externamente; pelo contrário, é construída, face a face, nas interacções educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os actores chave e o seu significado é progressivamente clarificado. O papel do amigo crítico (ou do formador em contexto) que apoia a reconstrução da qualidade tem-se revelado muito eficaz (Bertram, 1996, Bertram e Pascal, 2004).

2. A construção de uma pedagogia participativa e a avaliação da qualidade

A investigação que se situa no paradigma contextual, provinda de diferentes domínios científicos e de várias opções teóricas, tem trazido contributos para a construção de significado de uma pedagogia participativa que permite identificar factores de transformação dos processos de ensino-aprendizagem e de promoção de aprendizagens significativas.

A revisão desses estudos permite encontrar saliências partilhadas para o processo de construção da qualidade. Assim uma educação de infância de qualidade requer:

1. uma comunidade profissional que conceptualize a criança como um ser competente, cooperante e com direito à participação (está em causa a *imagem da criança*);
2. uma comunidade profissional que conceptualize o professor como um ser com agência que procura, no quotidiano das práticas e na colaboração, o desenvolvimento pessoal e profissional de modo a melhorar a sua prática (está em causa a *imagem do professor*);
3. um processo de ensino aprendizagem onde se realiza a partilha de poder entre as educadoras e as crianças (está em causa a *vivência da democracia no interior da pedagogia*);
4. interacções adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes que promovam o encontro das identidades e culturas das crianças com os saberes culturais (está em causa a *qualidade das relações e interacções como centrais para a pedagogia da participação*);
5. um contexto educativo organizado e vivido como um espaço que favorece múltiplas oportunidades de aprendizagem (está em causa o reconhecimento do *ambiente* como segundo educador);
6. uma educação de infância de qualidade requer a disponibilidade de processos de formação em pedagogias explícitas (incluindo os seus formatos próprios de avaliação) e o seu desenvolvimento partilhado e apoiado (está em causa o reconhecimento da *formação praxiológica em contexto*);
7. uma documentação pedagógica que permita evidenciar quer os processos educativos quer as suas realizações, criando uma cultura de avaliação interna baseada numa reflexão sobre

- o quotidiano (está em causa a promoção de uma cultura de *prestação democrática de contas*);
8. a colaboração com as famílias e as comunidades (está em causa o *envolvimento parental e comunitário*);
 9. instituições de formação que se empenhem na construção de conhecimento profissional prático (está em causa a criação de *parcerias entre o ensino superior e os centros educativos para o desenvolvimento de projectos de qualidade*);
 10. políticas públicas que apoiem os processos locais de construção da qualidade, impulsionando e celebrando comunidades locais de aprendizagem.

3. Referências para a avaliação da qualidade, modelos pedagógicos e orientações curriculares

Um *currículo oficial*, em qualquer das suas formas (linhas orientadoras, orientações curriculares ou programa) e em qualquer nível de ensino, é um referencial comum para as práticas educativas que enuncia os grandes princípios, identifica objectivos, define os conteúdos e recomenda estratégias congruentes. Como referencial é, simultaneamente, *genérico* (isto é, não pode ser detalhado nem explícito) e *comum* (isto é, não pode preencher o espaço de decisão inerente ao desempenho de uma actividade profissional autónoma e contextualizada, de interacção com pessoas).

Os *modelos pedagógicos*² podem, por um lado, assumir crenças, valores e princípios, para além do referencial comum; por outro lado, são muito mais explícitos em termos de métodos e técnicas, processos e realizações, na medida em que têm uma orientação praxiológica específica. Geralmente têm por detrás um movimento associativo que suporta, fundamenta e desenvolve estas perspectivas, criando uma rede entre os profissionais que o contextualizam no terreno.

Como diz João Formosinho (2007 b):

Não há, ao nível teórico, nenhuma incompatibilidade entre orientações curriculares e modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares (na educação de infância, como em qualquer nível de ensino) são compatíveis com a adopção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos.

A definição curricular [pelo Estado não impõe] modelos ou métodos, porque não é papel do Estado arbitrar questões de teoria pedagógica³.

2 O conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. O modelo curricular é uma componente essencial de um modelo pedagógico situada ao nível do processo de ensino-aprendizagem. No âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos; no âmbito mais específico do modelo curricular explicitam-se orientações para a prática educacional (Oliveira-Formosinho, 2007a, 2007b).

3 João Formosinho e Joaquim Machado explicam porque é que um instrumento normativo produzido apenas como um conjunto de princípios, e não como programa, pode ser recepcionado por alguns como uma “pedagogia oficiosa” de sentido uniformizante (Formosinho e Machado, 2005, 2007).

Em relação à educação de infância, a necessidade de definir “linhas orientadoras das actividades de educação pré-escolar” foi definida pelo Conselho Nacional de Educação, no seu Parecer de 1994 sobre a “*A Educação Pré-escolar em Portugal*”, como forma de evitar os perigos da rotina deslizar insensivelmente para a mera guarda, clarificar o estatuto dos profissionais de educação de infância e permitir a aproximação das práticas educativas dos diferentes contextos institucionais de educação pré-escolar (CNE, 1994, 7.7).

Três anos depois, em 1997⁴, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como uma “referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar”, um “conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”. Na sua definição oficial, as OCEPE “não são um programa”, pois incluem a “possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (DEB 1997, 13).

Como referencial comum para a intencionalidade da prática em jardim de infância, as OCEPE não ocupam o espaço dos modelos pedagógicos, reservando, de forma assumida, um papel para as pedagogias explícitas.

Para além do currículo oficial e dos modelos pedagógicos, os sistemas educativos têm vindo a desenvolver referenciais para a avaliação da qualidade. Como já dissemos, estes referenciais podem centrar-se apenas na avaliação dos produtos (paradigma tradicional) ou numa avaliação mais abrangente dos contextos, processos e realizações (paradigma contextual).

O Projecto DQP é um referencial para a avaliação da qualidade situado no segundo paradigma, que tem no centro a avaliação das aprendizagens das crianças e dos adultos.

4. O Manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) ao serviço da avaliação da qualidade

O Projecto DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) é adaptado do projecto inglês EEL (Effective Early Learning), tendo sido objecto de complexos processos de adaptação à realidade portuguesa.

O Manual do Projecto DQP, que hoje se disponibiliza para a comunidade profissional cumpre os critérios já apresentados para a reconstrução do significado e qualidade das práticas. A competência e os direitos dos actores centrais de educação de infância são claramente pressupostos, tais como as relações e interações que favorecem a cooperação e construção partilhada do conhecimento são claramente propostas. O papel do contexto nas suas várias dimensões é posto em relevo.

Esta proposta – EEL/DQP – tem muitos méritos, principalmente a unidade e coerência da fundamentação teórica e a flexibilidade de utilização. A proposta constitui um todo teórico coerente

4 Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho

porque perpassado, em cada uma das suas partes, por uma linha fundamentadora unificada. Este referencial foi pensado para ser contextualizado em diferentes realidades e situações, propondo uma flexibilidade de uso que tem como ponto de referência, para tomar decisões, a questão ou a preocupação de partida. É a situação que levou à procura do referencial que vai determinar o modo de uso. Iremos apresentar alguns exemplos.

Quando se sente que os actores centrais de pedagogia (as crianças, os educadores, os pais) não estão a ser suficientemente escutados, pode decidir-se usar este referencial quando propõe a utilização de entrevistas a adultos e crianças. Se a preocupação reside em saber como as crianças vêem, sentem e gostam do espaço educativo, então a secção que se refere à organização do espaço pode ser usada parcelarmente permitindo escutar as crianças no que respeita ao espaço educativo. No caso de a preocupação residir em saber qual é a participação das crianças nas actividades e projectos, a utilização da escala do envolvimento pode ser muito útil. Mas se a preocupação residir nas características da interacção do adulto com as crianças, impõe-se a utilização da escala do empenhamento.

São muitas as intervenções e os estudos disponíveis fazendo este tipo de utilização parcelar do DQP. Naturalmente a utilização integral trará elementos muito úteis para uma maior compreensão dos contextos, processos e realizações, mas exige uma maior disponibilidade de recursos humanos⁵.

5. A colecção *Aprender em Companhia* – uma diversidade de práticas de utilização do referencial DQP

Em 2007, a Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) criou um grupo constituído por uma equipa alargada de formadores investigadores que está a utilizar o referencial DQP em quinze estudos de caso de avaliação e desenvolvimento da qualidade, em diferentes contextos de educação de infância – públicos, solidários e privados.

De todo este longo percurso, e beneficiando de um alargado número de colaborações, procedeu-se a uma contextualização da proposta à realidade portuguesa, introduzindo as alterações que se tornaram necessárias.

Na Colecção *Aprender em Companhia* disponibiliza-se um livro intitulado *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria: estudos de caso* que utilizou este referencial de forma contextual, isto é, referido ao problema que inicialmente preocupava o grupo colaborativo que decidiu utilizá-lo. Em cada capítulo do livro está disponível um exemplo de utilização da proposta DQP apresentado por cada um dos membros do grupo constituído no âmbito da DGIDC.

Esta secção apresenta brevemente os quinze estudos de caso realizados neste âmbito. Quatro dos estudos de caso em presença desenvolvem-se no cruzamento deste referencial para a avaliação

5 Na bibliografia anexa juntam-se um conjunto de estudos que elucidam as duas formas de utilização: a integral e a parcelar.

da qualidade – o Projecto DQP – com pedagogias explícitas, dentro do quadro normativo das OCEPES:

- a pedagogia MEM (Movimento da Escola Moderna), no caso do estudo de Assunção Folque intitulado *Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças*;
- a perspectiva pedagógica da Associação Criança – Pedagogia-em-Participação – no estudo de caso de Júlia Oliveira-Formosinho, Ana Azevedo e Mónica Mateus-Araújo, intitulado *A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso*;
- um cruzamento de pedagogias explícitas postas em diálogo de forma coerente, na tradição praticada durante anos pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001), no âmbito do estudo de Clara Craveiro intitulado *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Um estudo de caso*;
- no estudo de caso de Graciete Monge, intitulado *Da intencionalidade à concretização: o contributo formativo da escala de empenhamento do adulto*, as educadoras encontram-se em aproximação ao Movimento da Escola Moderna (MEM).

Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças

Assunção Folque

A interactividade positiva da utilização conjunta de referências que suportam a avaliação (o DQP) e de referenciais que suportam a acção educativa verifica-se a vários níveis. Nas palavras de Assunção Folque (2009):

“o processo de implementação do DQP na sua fase de avaliação permitiu por um lado avaliar a qualidade, ou seja a consistência do modelo pedagógico adoptado mas, por outro lado, veio reclamar algumas adaptações da avaliação no sentido de se tornar congruente com a matriz pedagógica adoptada.”

Estamos em presença daquilo que é comum a todos os referenciais pedagógicos de qualidade: a necessidade da sua adaptação à situação. Saliente-se que o referencial DQP é, ele próprio, conceptualizado como flexível e contextual. O estudo de caso de Assunção Folque mostra com grande rigor a utilidade de instrumentos que permitem pensar e dizer o conhecimento profissional prático.

Da intencionalidade à concretização: o contributo formativo da escala de empenhamento do adulto

Graciete Monge

O mesmo acontece no estudo de caso de Graciete Monge onde o DQP permite, especificamente, avaliar a consistência das práticas em torno da intencionalidade educativa, utilizando a escala do empenhamento do adulto e, como a própria autora afirma, proceder a uma abordagem mais analítica da validade educativa no quadro do modelo curricular que se pratica.

As profissionais encontram no MEM um referencial para definir objectivos, para a organização do tempo e do espaço, para a promoção da autonomia da criança. Graciete Monge, como formadora em contexto, orienta-se para a compreensão dos processos de mediação pedagógica em torno da intencionalidade educativa utilizando o referencial DQP, especificamente a escala de empenhamento do adulto.

A formação em contexto para a *Pedagogia-em-Participação*: Um estudo de caso

Júlia Oliveira-Formosinho, Ana Azevedo e Mónica Mateus-Araújo

Ainda neste conjunto de quatro estudos que usam o referencial para avaliação (DQP) em conjugação com referenciais para a acção no quotidiano, temos o estudo intitulado *A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação* de que sou co-autora com Ana Azevedo e Mónica Araújo.

Este estudo de caso aproxima-se dos anteriores porque se desenvolve no âmbito de uma pedagogia explícita e assumida, mas, no que se refere à utilização do referencial DQP, difere dos anteriores. O referencial DQP é aqui usado em dois aspectos em interacção – a análise do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto – para compreender a identidade dos processos de transformação, o seu ritmo e a interactividade contextual das dimensões pedagógicas em transformação.

Quando verdadeiramente situado em contexto metodológico de investigação-acção, o DQP fornece alguns dos instrumentos que permitem investigar a formação para a transformação e a acção que procura a mudança e a inovação. A contribuição do projecto DQP é, nesse contexto, a de fornecer instrumentos para investigar a transformação e o de construir conhecimento sobre os processos e resultados da inovação.

Esta é uma importante contribuição deste referencial, pois sabe-se que a investigação-acção é um meio eficaz para a melhoria que tem impacto nas aprendizagens.

Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Um estudo de caso

Clara Craveiro

Este caminho é percorrido, embora de forma um tanto diferente, pelo outro estudo que integra este conjunto de quatro estudos – refiro-me ao estudo de Clara Craveiro intitulado *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Um estudo de caso*. Já sabemos que o Projecto DQP permite uma diversidade de práticas e utilizações. Neste estudo de caso, estamos em presença de uma outra utilização – um estudo longitudinal de avaliação e transformação da qualidade. Este estudo torna visível que a formação em contexto requer tempo para transformação; a pedagogia da inovação é uma pedagogia da lentidão que sabe esculpir a mudança passo a passo.

Olhando para estes quatro estudos de caso em conjunto verifica-se claramente a riqueza da utilização conjunta, no quotidiano pedagógico, de um referencial de avaliação da qualidade, o DQP, e de uma pedagogia explícita (um modelo curricular ou uma perspectiva pedagógica) porque se constituem numa gramática da acção educativa que permite uma pedagogia que responde aos desafios da avaliação da qualidade.

Os estudos de caso que iremos apresentar seguidamente são realizados em contextos educativos onde não se observa uma opção por pedagogias explícitas, sendo, no entanto, muito variadas as características das pedagogias implícitas praticadas.

A interacção do adulto com a(s) criança(s) – Uma revisão da literatura

Rosa Novo e Cristina Pires

O estudo de caso de Rosa Novo e Cristina Pires intitulado *A interacção do adulto com a(s) criança(s) – Uma revisão da literatura* também utiliza o desenvolvimento de graus académicos, neste caso a pesquisa para tese de doutoramento, como sustentáculo da colaboração entre a instituição do ensino superior e a instituição de educação de infância.

Neste estudo de caso o foco é a pesquisa das interacções adulto-criança. O estudo apresenta um diálogo entre os estudos empíricos que utilizam a escala do empenhamento, quer no âmbito da interacção adulto-criança, quer no âmbito da sua transformação.

Uma saliência partilhada deste estudo com a maior parte dos estudos apresentados neste livro é a de sublinhar que a inovação se faz partindo de uma visão coerente teórica mas que no dia-a-dia se concretiza por pequenos passos. Este estudo aponta também para a necessidade de apoio externo para estes processos; o reconhecimento desta necessidade é afirmado em todos os estudos em presença.

O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na praxis

Esperança Ribeiro

O estudo de caso de Esperança Ribeiro intitulado *O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na praxis* apresenta uma visão global e rigorosa da utilização do Projecto DQP que é muito útil para os leitores pois permite uma visão holística da proposta.

Neste estudo, como em muitos outros presentes neste volume, convocam-se sinergias entre a instituição de ensino superior e a instituição de educação de infância para levar a cabo um processo de procura da qualidade no atendimento educacional às crianças. É mais uma vez realçado que as parcerias se constituem em fontes de aprendizagem integrada para os actores envolvidos: os docentes do ensino superior aprendem com o mergulho na realidade que os questiona e permite renovar a sua compreensão, os profissionais de terreno aprendem com o mergulho na teoria que permite complexificar a prática.

Promovem-se, assim, espaços de formação onde se exerce a reflexão crítica. Todos saem beneficiados porque a reconstrução de conhecimento profissional prático em curso representa a aquisição de um conhecimento mais profundo que visa traduzir-se em ganhos para as crianças e famílias, logo para a sociedade em geral.

Empenhamento do adulto – uma estratégia de supervisão?

Helena Luís e Maria José Calheiros

O estudo de Helena Luís e Maria José Calheiros intitulado *Empenhamento do adulto – uma estratégia de supervisão?* centra-se na mesma preocupação do estudo de Rosa Novo e Cristina Pires, e visa, compreender a aprendizagem dos estilos de interacção adulto-criança como competência profissional essencial.

Utilizando o mesmo instrumento de investigação - a escala do empenhamento - que analisa os perfis profissionais interactivos os três estudos percorrem caminhos diferentes. A análise conjunta dos estudos é muito útil para compreender a natureza da interacção adulto-criança e os processos de aprendizagem que requer. Os estudos de caso DQP, agora em publicação, começam, assim, a dar contributos profícuos para o diálogo entre estudos empíricos e suas interpretações (Góis e Portugal, 2009).

Neste estudo de caso, Helena Luís e Maria José Calheiros têm como objectivo central verificar a utilidade da escala de empenhamento para a aprendizagem profissional de estagiárias no âmbito da interacção, analisada nas dimensões de sensibilidade à criança, espaço de autonomia no quotidiano pedagógico e estimulação das aprendizagens.

O estudo concluiu que a escala do empenhamento é muito útil como instrumento de apoio à aprendizagem profissional e verificou que a aprendizagem profissional no âmbito da interacção é lenta e exige apoio. Estes dados confirmam dados de estudos anteriores (Oliveira-Formosinho, 1998; Novo, 2009).

O DQP como instrumento de “pedagogia responsiva”: reflectir, reformular e transformar a prática profissional

Teresa Vasconcelos

Este estudo acrescenta diversidade metodológica a este conjunto: enquanto os restantes estudos se desenvolvem num contexto único, este estudo desenvolve-se em três contextos, permitindo outros usos e compreensões. Este é também o único deste conjunto de estudos em que se faz uma utilização do DQP para o estudo da transição entre o jardim de infância e a escola do primeiro ciclo.

Algo que ressalta deste estudo de caso múltiplo são os níveis de envolvimento elevados e os níveis de *empenhamento total*. Teresa Vasconcelos comenta o processo de atribuição de níveis que terá *inflacionado* os resultados; aponta algumas razões para esse facto, como a de as educadoras não terem um nível de confiança mútua que lhes permitisse ser mais objectivas umas com as outras.

No momento em que a DGIDC lança um referencial para a avaliação da qualidade, este estudo permite-nos reflectir numa questão muito importante - a formação para a observação. Como Cristina Parente (2004) sublinha constantemente, é necessário formar para observar; esta formação deve começar na formação inicial de educadoras. O DQP pode constituir-se num contributo importante para este processo formativo, como está demonstrado nestes vários estudos de caso.

Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/DQP:

Um estudo de caso

Ângela Lemos

Ângela Lemos com o estudo de caso intitulado *Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/DQP: Um estudo de caso* traz também a questão da mediação pedagógica, isto é, do perfil de interacção adulto-criança como fonte central para a promoção da autonomia da criança.

A utilização de referencial avaliativo DQP e os interesses prévios da formadora/investigadora foram definindo a incidência do estudo. Os dados recolhidos com a Target (criança alvo) – por vezes apresentada como Observação das Oportunidades Educativas –, em conjugação com outros dados, introduz inquietação na equipa DQP. A formadora em contexto desempenha o papel de amigo crítico que colaborativamente reflecte na acção documentada e faz dessa reflexão um espaço de aprendizagem e desenvolvimento. Tal processo é difícil mas é possível, só assim a avaliação da qualidade reverterá em ganhos para as educadoras e as crianças.

Este processo colaborativo permitiu chegar à discussão da questão central do papel do adulto na promoção da autonomia da criança. Perpassa nestes estudos uma grande preocupação com os processos de mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2004). Aprendemos a escutar e responder aos interesses da criança, fazendo-os dialogar, no âmbito do acto educativo, com os interesses da sociedade. O imperativo de estimular a criança não pode negar o imperativo de a autonomizar; o imperativo de autonomizar a criança não pode negar o imperativo de a estimular. Estamos, assim, perante uma pedagogia da complexidade.

O quotidiano da criança na expressão dramática: Um estudo de caso

Isabel Kowalsky

Isabel Kowalsky desenvolve um estudo de caso intitulado *O quotidiano da criança na expressão dramática: Um estudo de caso*. É o único estudo que tem como foco especial um dos domínios específicos definidos nas OCEPE (DEB, 1997) – o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical) inserida na área da expressão e da comunicação.

Com este estudo pretendemos recolher dados que nos possam ajudar a compreender atitudes pedagógicas dos educadores que trabalham nesta instituição, no âmbito das linguagens artísticas, mais precisamente da linguagem teatral na educação de infância.

Isabel Kowalsky tem um olhar compreensivo sobre o papel da expressão dramática e da utilidade do DQP a esse nível. Diz-nos claramente da sua expectativa de

Poder utilizar o referencial DQP, [...] como uma oportunidade de poder vir a obter mais dados não só relativos a este específico campo de investigação (a expressão dramática) mas também quanto à possibilidade de enquadramento numa perspectiva de melhoria da qualidade da pedagogia da infância.

O relatório mais amplo deste estudo de caso permite analisar as oportunidades de Expressão Dramática das crianças, o seu envolvimento nessas actividades e a comparação entre níveis de envolvimento em várias áreas de conteúdo.

Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?

Sara Barros-Araújo

O estudo de caso de Sara Barros-Araújo intitulado *Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?* introduz a questão muito relevante da educação para a diversidade. Actualmente alguns autores vêm a defender a ideia de que a pedagogia da infância é necessariamente uma pedagogia da diversidade (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

A questão central do estudo é a de discernir as potencialidades do referencial DQP no que se refere a uma educação para a diversidade no quotidiano da instituição em estudo.

O estudo torna evidente que o contributo do referencial DQP para uma educação para a diversidade se situa basicamente em dois níveis: o da sua concepção teórica democrática e o da avaliação das oportunidades de aprendizagem de cada criança, apelando à reconstrução dos factores envolvidos no real direito a aprender.

Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância

Sónia Góis e Gabriela Portugal

O estudo de Sónia Góis e Gabriela Portugal, intitulado *Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância*, é baseado numa tese de mestrado desenvolvida por Sónia Góis e supervisionada por Gabriela Portugal. A aproximação às práticas através da observação é muito recomendada na literatura, mas é relativamente rara quer em Portugal quer no estrangeiro. Estamos em presença de uma tese de mestrado que utiliza o referencial DQP, na sua totalidade, para fazer observação de práticas, enveredando por este caminho desejável.

Este estudo de caso permite chamar à atenção para a importância de criar uma cultura de investigação como contributo para o desenvolvimento da cultura profissional; neste aspecto, aproxima-se doutros estudo de caso (Craveiro, 2007, 2009; Novo e Mesquita-Pires, 2009).

Um projecto de desenvolvimento da qualidade em cooperação num contexto de jardim-de-Infância integrado num agrupamento de escolas

Cristina Pereira

O estudo de caso de Cristina Pereira intitulado *Um projecto de desenvolvimento da qualidade em cooperação num contexto de jardim-de-Infância integrado num agrupamento de escolas* convoca a

opinião de vários actores da comunidade educativa (os pais, a equipa técnica) para caracterizar o clima positivo que se vive neste agrupamento; sabe-se que o clima das instituições é muito importante para a qualidade dos serviços que elas prestam. Na análise salienta a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo como as áreas onde as crianças realizam mais experiências; reflecte ainda sobre os factores contextuais que poderão ter influenciado estes resultados.

Projecto DQP: Um contributo para a reconstrução da avaliação pedagógica

Liliana Marques e Helena Gil

O estudo de Liliana Marques e Helena Gil, *Projecto DQP: Um contributo para a reconstrução da avaliação pedagógica*, é realizado num Agrupamento com dois jardins de infância, situado na periferia de Lisboa.

Com este estudo de caso pretende efectuar-se uma abordagem geral da implementação deste referencial de avaliação da qualidade, com base nas Dez Dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram, e criar um foco de análise em torno da questão central das experiências de aprendizagem.

O estudo de caso foca a questão das experiências de aprendizagem que o contexto em estudo permite às crianças, utilizando a Target (criança alvo) em conjugação com as Orientações Curriculares (DEB, 1997), que definem as áreas curriculares para a educação de infância. Esta utilização permite identificar as experiências de aprendizagem mais presentes e as mais ausentes e permite questionar o porquê dessas presenças e ausências – possibilita, por exemplo, perguntar pelo lugar da música no âmbito da educação de infância.

Um modo participado de construir conhecimento

Lúcia Santos

O estudo de caso de Lúcia Santos intitulado *Um modo participado de construir conhecimento* representa um caso único no contexto destes estudos, pois que a sua autora integra o grupo DQP na qualidade de líder pedagógica no âmbito das instituições de educação de infância da Fundação Bissaya Barreto.

Lúcia Santos percepciona a sua entrada no projecto como um meio de analisar as boas práticas de educação de infância em curso, identificar espaços de melhoria e experimentar nesses espaços, e, assim, utilizar o DQP no âmbito dos processos correntes de gestão da qualidade da instituição. Faz assim uma utilização ampla e continuada do referencial DQP como meio de promover a melhoria da pedagogia e encontrar processos organizacionais de desenvolvimento sustentado.

Esta ligação entre a utilização do DQP como apoio ao desenvolvimento profissional e a sua clara inserção nos processos de monitorização organizacional, realizada através da liderança pedagógica da autora do estudo, situa este caso no âmbito das relações entre pedagogia e liderança.

O estudo claramente mostra a interconexão entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional que só as lideranças pedagógicas transformativas podem promover.

Reflexões finais

O DQP é na sua essência um referencial avaliativo. Os processos transformativos que a análise reflexiva da realidade motiva são sustentados noutros referenciais, as *gramáticas pedagógicas*. Mas o referencial DQP, mesmo neste âmbito, é um suporte prévio importante, porque permite rigor quer na avaliação das oportunidades de aprendizagem quer na distribuição dessas oportunidades. A sua utilização permite ainda identificar perfis de ganhos no âmbito de processos transformativos.

A flexibilidade de utilização do Projecto DQP permite que se utilize o referencial de forma reflexiva para encontrar respostas à preocupação específica inicial. É um processo muito diferente daquele que seria uma utilização total, genérica, abstractizante, dentro de uma pedagogia burocrática, que se traduziria num mero preenchimento de formulários.

Bibliografia

- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de infância (M.A.). Braga: Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar. Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1989). Care and education for children under age 6 in Portugal. In P. P. Olmstead & D. P. Weikart (Eds.), *How nations serve young children: Profiles of child care and education in 14 countries*. Ypsilanti: High/Scope Press Editor.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J., e Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos: Um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- Barros-Araújo, S. (2009). Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?, In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Colecção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bertram, A. D. (1996). *Effective Educators of Young Children: Developing a Methodology for Improvement*. Tese de Doutoramento apresentada em Setembro de 1996, Universidade de Coventry.
- Bertram, A. D. e Pascal, C (2002). *Primary Effective Early Learning (PEEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Five to Eleven Year Olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Bertram, A. D. e Pascal, C (2004). *Effective Early Learning (EEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Three to Five Year Olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Bertram, A. D. e Pascal, C (2006). *Baby Effective Early Learning (BEEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Birth to Three Year Olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman Publishing.
- Conselho Nacional de Educação (1994). *A Educação Pré-escolar em Portugal. Pareceres e recomendações*. (Relator Conselheiro João Formosinho). I Vol. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Craveiro, C. (2009). Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Colecção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Drummond, M. J. (2003). *Assessing children's learning*. London : Fulton Publishers.
- Dweck, C. S. e Elliot, E. S. (1979). Achievement motivation, In P. H. Mussen e E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Nova York: Wiley.
- Folque, M. A., Marques, A. A. (2009). Um projecto de construção da participação: A voz das famílias, educadores, auxiliares e crianças. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Colecção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *O Ensino*, 7-10, pp. 101-107.
- Formosinho, J. (2007 a). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2007 b). Modelos curriculares na educação básica: um referencial de qualidade na diversidade. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. (3 Edição actualizada). Colecção Infância nº 1. Porto: Porto Editora. pp 9-12.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2005). A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escolar. In *ProfMat 2005. Évora – 20 Anos de Encontros. Actas.*, pp. 1-12 (CD-ROM)
- Formosinho, J. e Machado, J. (2007). Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 293-328). São Paulo: Artmed.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- Garbarino, J., e Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff e S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge Press.
- Góis, S. e Portugal, G. (2009). Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Colecção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hargreaves, A. e Fullan, M. (Eds.) (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Kowalski, I. (2009). O quotidiano da criança na expressão dramática: Um estudo de caso. In J. Oliveira Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Colecção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Kuhn, T. (1961). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Leavers, F. (1993). Deep Level Learning: an Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol.1, N.º1, pp. 53-68.

- Leavers, F. (1994a). The Innovative Project Experiential Education and the Definition of Quality in Education. In F. Leavers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education, Studia Paedagogica, N.º 16*. Leuven: Leuven University Press.
- Leavers, F. (1994b). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and video tape, experiential Education Series, nº1. Leuven: Centre for Experimental Education.
- Leavers, F. (1996). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in Early Childhood Education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Lemos, A. (2009). Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/DQP: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lucas, M. M. (2006). *A reconstrução da pedagogia em creche: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança
- Luís, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interacção educativa. Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré -escolares*. Dissertação de mestrado.
- Luís, H., Calheiros, M. J. (2009). Empenhamento do adulto – uma estratégia de supervisão? In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marques, L. e Gil, H. (2009). Projecto DQP: Um contributo para a reconstrução da avaliação pedagógica. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Coleção Infância, nº 13. Porto: Porto Editora.
- Monge, M. G. (2009). Da intencionalidade à concretização: O contributo formativo da escala do empenhamento do adulto. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Novo, R. (2009). *Interacção adulto-criança como emergência da construção de cidadania*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- Novo, R. e Mesquita-Pires, C. (2009). A interacção do adulto com a(s) criança(s) – Uma revisão da literatura. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho. Col. Minho Universitária.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra)*. Ano 38, 1,2 e 3, 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), *Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007b). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. (3 Edição actualizada). Colecção Infância nº 1. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007c). *A escola vista pelas crianças*. Colecção Infância nº12. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001). *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho. Col. Minho Universitária.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Org.), *Visão panorâmica da investigação-acção*. Colecção Infância, nº 13. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim-de-infância: as experiências de aprendizagem das crianças”. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho. Col. Minho Universitária.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. e Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Colecção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., e Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: O portfolio como visão alternativa da avaliação, *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, Novembro, 7, 22-46.
- Parente, C. (1988). Una experiencia de formación del profesorado de educación infantil. In M. A. Zabalza (Ed.), *Calidad en la educación infantil* (p. 213-233). Madrid: Narcea.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Pascal, C. (2003). Effective early learning: An act of practical theory. *European Early Childhood Research Journal*, 11(2), 7-28.

- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parceiras: Nove estudos de caso*. Coleção Infância nº 6. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. (2009). Um projecto de desenvolvimento da qualidade em cooperação num contexto de jardim-de-Infância integrado num agrupamento de escolas. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE (Centro de Investigação e Intervenção Educacional).
- Portugal, G., Libório, O., & Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. In E. C. Martins (Ed.), *Actas do VIII Congresso da SPCE "Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes*.
- Reason, P. e Bradbury, H. (Eds.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry & practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ribeiro, E. R. (2009). O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na práxis. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Nova York: McMillian-Merrill.
- Santos, L. (2009). Um modo participado de construir conhecimento. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Schweinhart, L. J. e Weikart, D. P. (1993). *A summary of aignificant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Sylva, K., Melluish, B., Sammons, P. e Siraj Blatchford I. (2003). *Technical Paper 8B Measuring the Impact of Preschool on Children's Social/Behavioural Development over the Preschool Period*. London: Institute of Education
- Vasconcelos, T. (2009). O DQP como instrumento de "pedagogia responsiva": reflectir, reformular e transformar a prática profissional, In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Whalley, M. e The Pen Green Centre Team (2001). *Involving parents in their children's learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Índice

Parte 1: A Fundamentação Teórica do Projecto DQP	33
O Projecto EEL/DQP e as suas finalidades	35
Definições da Qualidade	35
Uma Abordagem Democrática	35
Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade	36
Enquadramento Normativo da Educação Pré-escolar em Portugal	42
Apoio a Crianças com NEE dos 0 aos 6 anos de idade: o caso português	48
Enquadramento Teórico para o Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar	50
Estratégias de Acção	53
Princípios Operacionais do Projecto Desenvolvendo a Qualidade (DQP)	54
Metodologia da Investigação	54
O Processo de Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade	55
Referências	59

Parte 1: A Fundamentação Teórica do Projecto DQP

Introdução

A procura da qualidade na educação de infância constitui uma das prioridades da agenda política e social do Reino Unido e de muitos outros países a nível mundial.

Nos últimos anos, foram publicados vários relatórios nacionais e internacionais que defendem a expansão da rede da educação pré-escolar para crianças de zero e seis anos de idade. Todos estes relatórios salientam a importância de promover a qualidade em toda a rede e analisam o que isto implica, em termos de política educacional e de transformação das práticas.

Os relatórios sublinham a necessidade de serem criados um sistemas de observação e monitorização que abranjam todos os estabelecimentos de educação de infância e que seja o primeiro passo para desenvolver processos de melhoria e inovação.

Esta insistência no desenvolvimento da qualidade decorre da consciência de que a expansão dos serviços não é suficiente. A investigação tem mostrado que só a elevada qualidade pode: ter efeitos significativos e de longo prazo na realização escolar e social das crianças (Schweinhart and Weikart, 1993; Sylva et al, 2003);

- providenciar oportunidades para a aprendizagem integrada das literacias e para o desenvolvimento das competências básicas. Estas oportunidades diminuem depois dos oitos anos (Wylie, 2001);
- desenvolver comportamentos sociais positivos, reduzindo o crime juvenil e promovendo a cidadania (Schweinhart and Weikart, 1993; Reynolds et al 2001);
- obter benefícios psicológicos e comportamentais que levam a benefícios económicos posteriores (Feinstein, 2000);
- aproveitar os benefícios que representa a aprendizagem eficaz na pequena infância que tem mais impacto que a aprendizagem em ciclos posteriores (Heckman e Lochner, 2001).

A oferta educacional para as crianças em idade pré-escolar no Reino Unido é desarticulada e diversa e, em comparação com outros países europeus, de baixo nível (National Commission 1993; OCDE, 2001). Em Portugal a variabilidade entre contextos de cuidados e educação é também muito acentuada.

No entanto, o Governo Inglês tem, desde 1997, feito um investimento sem precedentes na educação pré-escolar numa tentativa de combater a desigualdade e exclusão sociais, a pobreza infantil, o insucesso escolar e apoiar a diversidade de famílias. Este investimento tem sido direccionado para uma rápida expansão de serviços de apoio na educação pré-escolar no sentido de providenciar condições razoáveis e acessíveis para todas as crianças e suas famílias.

Para além disso, há o compromisso de transformar todos os serviços de educação pré-escolar, ao longo do tempo, num modelo integrado de educação, de cuidados e de apoio à família. Neste contexto, o desenvolvimento de programas de educação de infância e a adopção de propostas de avaliação e desenvolvimento da qualidade estão a ser encorajadas e apoiadas.

O movimento de expansão e qualificação dos sistemas de educação de infância é internacional. Em Portugal a preocupação com a expansão e qualificação da rede de educação pré-escolar faz-se sentir desde 1996. Hoje em dia é necessário continuar a expansão, qualificar a rede e ter uma especial atenção aos serviços para as crianças do nascimento aos três anos. Sabendo-se que só a qualidade dos serviços tem impacto na vida das crianças, é desejável que a expansão dos serviços para as crianças mais pequenas (nascimento aos três anos) se faça tendo em conta a preocupação da qualidade.

Pensamos que é muito importante incorporar claramente esta dimensão no processo de desenvolvimento e avaliação da qualidade.

O Projecto EEL/DQP e as suas finalidades

O DQP é um projecto desenhado para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas.

1. Desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar.
2. Implementar um processo colaborativo, sistemático e rigoroso de auto-avaliação que é apoiado e validado externamente

Definições da Qualidade

O conceito de qualidade tem sido tão utilizado na retórica política dos nossos tempos que corre o risco de perder significado.

Desde os tempos de Platão e Aristóteles que os filósofos têm vindo a debater as definições de qualidade ou excelência. Todas as tentativas para identificar os elementos essenciais de uma definição da qualidade, sejam eles relacionados com a aprendizagem das crianças ou com qualquer outro aspecto do quotidiano, provam ser problemáticas e discutíveis. A dificuldade reside no próprio conceito. Como salientaram os filósofos da Antiguidade, a noção de qualidade é subjectiva e pessoal. Platão, quando discute o conceito de beleza, argumenta que esta só pode ser compreendida após o contacto com coisas belas e acrescenta que o conceito é subjectivo. A beleza só é compreendida após uma reflexão sobre as experiências de beleza e como uma avaliação baseada nessas experiências.

Pirsig (1974) salienta que a qualidade não é nem espírito nem matéria, mas sim uma terceira entidade independente de ambas; apesar de não poder ser definida, sabemos o que é.

O Projecto DQP pressupõe, portanto, que a qualidade é um conceito dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço (Pascal e Bertram, 1996). A experiência permite afirmar que é impossível e inútil estabelecer uma definição precisa e inalterável do conceito. Em consequência, os autores do projecto decidiram captar a essência do conceito de qualidade no âmbito da prática e através dos actores envolvidos em cada estabelecimento educativo, incluindo os pais e as crianças, os educadores, os líderes e outros profissionais. Estamos às portas de uma abordagem democrática à educação.

Uma Abordagem Democrática

Um outro pressuposto do Projecto reside numa abordagem democrática da avaliação da qualidade (Pfeffer e Coote, 1991). Uma vez que a avaliação da qualidade está ligada a juízos de

valor, pensamos que, para a realizar melhor, será necessário o envolvimento activo de todos os participantes no processo. Neste sentido, esta abordagem adopta um modelo inclusivo (Moss e Pence, 1994). Assim, o processo de avaliação é realizado com os participantes e não para eles. A subjectividade da definição é, deste modo, assumida e as percepções partilhadas tornam-se o fulcro do debate sobre a qualidade da educação que é prestada, em cada estabelecimento educativo.

A qualidade é definida a partir do quadro referencial do Projecto, das reflexões partilhadas e do acordo que sobre elas é alcançado por profissionais, pais e crianças. É validada e rigorosamente examinada por aqueles que estão mais ligados às experiências de aprendizagem que estão a ser avaliadas. O Projecto, portanto, encontra-se firmemente alicerçado em princípios democráticos, sendo que a equipa de investigação desenvolve esforços no sentido de estabelecer um trabalho de parceria e co-autoria em todo o processo.

O ponto de partida teórico do Projecto espera que os processos avaliativos se transformem em processos de desenvolvimento dos profissionais e da organização. Espera, também, que os vários estabelecimentos de educação onde o Projecto for aplicado se tornem mais conscientes das suas responsabilidades, mais preparados para alcançarem os seus objectivos e mais capazes de tomar decisões (Pfeffer e Coote, 1991).

A finalidade é, portanto, apoiar os educadores de infância no processo de melhoria das suas práticas, capitalizando em saberes prévios, através de uma mudança gradual e progressiva e não provocando um corte radical.

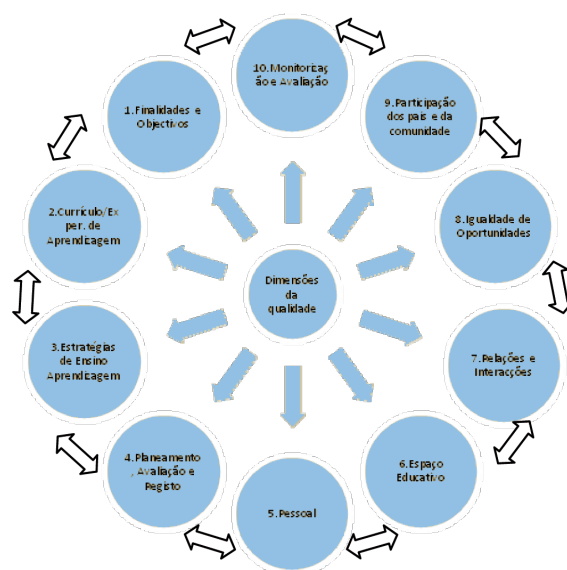
Para facilitar essa análise, apresenta-se o quadro teórico da avaliação da qualidade, elaborado por Pascal e Bertram.

Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade

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

Neste enquadramento podem ser identificadas dez dimensões ou aspectos da qualidade. Estas dimensões correspondem a factores que foram considerados por muitos educadores de infância, como tendo influência no seu trabalho. São também muito semelhantes os factores de qualidade identificados em vários relatórios nacionais e internacionais.

Não se pretendeu estabelecer um quadro exaustivo, embora se considere que estas dez dimensões permitem obter uma visão global da qualidade das aprendizagens proporcionadas às crianças em qualquer estabelecimento educativo.

Figura 1: Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade

Embora cada dimensão de qualidade seja apresentada separadamente para facilitar a sua análise, deve chamar-se a atenção para o facto de que estão inter-relacionadas. É de notar também que não se apresentam por ordem hierárquica. As dez dimensões são todas importantes e necessárias para construir a qualidade.

Finalidades e Objectivos

Esta dimensão diz respeito às afirmações contidas no projecto educativo no qual as finalidades e objectivos para a provisão da aprendizagem são tornadas explícitas. Inclui também informação sobre a elaboração do projecto educativo de estabelecimento, quem participou e como foi comunicado a todas as pessoas interessadas. Deve ainda ser considerado o modo como estas finalidades são postas em prática, partilhadas, comunicadas e compreendidas por todas as pessoas envolvidas.

Currículo/Experiências de Aprendizagem

Esta dimensão prende-se com a diversidade e o equilíbrio das actividades de aprendizagem proporcionadas às crianças e com as oportunidades de aprendizagem que promovem. O currículo é interpretado globalmente de modo a incluir todos os domínios de aprendizagem e desenvolvimento. No contexto português, esta dimensão deve considerar, também, em que medida as actividades e as experiências oferecem oportunidades de aprendizagem de acordo com as áreas e domínios de conteúdo expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto). Embora se apresente, mais à frente, um resumo deste documento pensa-se que ele deve ser consultado na íntegra.

Estratégias de Ensino e Aprendizagem

Esta dimensão diz respeito ao modo como as actividades e as experiências são planificadas e organizadas no sentido de promover a aprendizagem. Questões centrais a considerar são as interacções, a independência e autonomia das crianças, as regras de vida em grupo, a participação de crianças e adultos. Nesta dimensão é importante ter em conta as competências que as crianças demonstram no desenrolar da acção e as oportunidades para aprendizagem activa e auto-iniciada.

Planeamento, Avaliação e Registo

Esta dimensão centra-se no modo como a aprendizagem é planeada e inclui aspectos como, por exemplo, quem participa no processo de planeamento e até que ponto este planeamento é construído com base na escuta documentada das crianças e na avaliação das actividades. Tem em conta como é feita a avaliação das aprendizagens das crianças e que métodos de registo e documentação são utilizados e como são partilhados.

Pessoal

São relevantes para esta dimensão todas as questões relacionadas com o nível de qualificação e experiência dos membros do pessoal, sua gestão, supervisão e avaliação. Devem analisar-se também as oportunidades de desenvolvimento e formação profissional incidindo com particular ênfase no bem-estar do pessoal e no desenvolvimento de uma equipa competente, coesa e colaborativa, motivada para a inovação e melhoria.

Espaço educativo

Esta dimensão observa o contexto em que decorre o processo de aprendizagem. Deve ser considerado o espaço interior e exterior, tendo em conta as suas potencialidades como ambientes de aprendizagem. São recolhidas informações sobre tudo o que diz respeito à disponibilidade, estado de conservação e adequação dos recursos, equipamento e materiais educativos.

Relações e Interações

Esta dimensão diz respeito às formas de interacção entre os adultos e as crianças. Reúne-se evidência sobre como se desenvolvem e expressam as interacções durante as actividades de aprendizagem, tendo em conta as regras de comportamento social e os códigos de conduta. Nesta dimensão incluem-se as oportunidades de iniciativa dadas às crianças e o estilo de intervenção dos adultos. Dá-se relevo ao grau de envolvimento das crianças e às suas interacções durante as actividades como meios de reflexão sobre a qualidade da experiência educativa proporcionada. A utilização das escalas de envolvimento e do empenhamento providencia dados muito relevan-

tes sobre a qualidade das interacções educativas. As relações com os pais são outro elemento importante a ter em conta.

Igualdade de oportunidades

Esta dimensão refere-se ao modo como o estabelecimento educativo, os participantes e as experiências de aprendizagem reconhecem, respeitam e celebram a diversidade e, ainda, em que medida o *ethos* da instituição é respeitador e inclusivo. A consciência da diversidade inclui o respeito pelas diferenças de raça, género, religião, etnia, diferenças psicológicas.

É importante observar os materiais e as actividades com os critérios de igualdade e equidade; diversidade e inclusão.

Devem documentar-se as oportunidades de provisão para crianças com NEE.

Participação da Família e da Comunidade

Esta dimensão foca a natureza das parcerias com os pais e as famílias das crianças e o modo como pais e outros membros da comunidade local participam no processo de aprendizagem das crianças. São também observadas as relações existentes entre o estabelecimento educativo e outros estabelecimentos educativos próximos particularmente aqueles que as crianças frequentam ou vão frequentar.

Monitorização e Avaliação

Esta dimensão fornece evidência sobre os procedimentos utilizados para monitorizar e avaliar as actividades e a eficácia do processo de aprendizagem. Observa-se também os sistemas, as estruturas e os processos para a avaliação e melhoria da qualidade.

Estas 10 dimensões constituem a base para uma Fase da Avaliação e foram transformadas num conjunto de questões de avaliação que se encontram detalhadas no Quadro 1.

QUADRO 1: DEZ DIMENSÕES DA QUALIDADE	
Dimensões	Exemplos de Perguntas de investigação
1. Finalidades e Objectivos	<p>Quem elaborou o Projecto Educativo do Estabelecimento? Como foi elaborado? Quais são as suas finalidades e os objectivos? Como são divulgados? Até que ponto merece o acordo dos profissionais, dos pais e das crianças?</p> <p>Que objectivos foram definidos para as crianças com NEE? Até que ponto estes objectivos são partilhados pelos educadores, pais e crianças? Como são comunicados?</p>
2. Currículo/Experiências de Aprendizagem	<p>Quais os conteúdos curriculares? Qual a gama de experiências que o currículo oferece? De que modo é diversificado? Como é estabelecida a progressão e a continuidade?</p> <p>Fazem-se adaptações curriculares para as crianças com NEE? Incluem as indicações dos terapeutas?</p>
3. Estratégias de Ensino e Aprendizagem	<p>Que oportunidades de diálogo são dadas às crianças? Que oportunidades de jogar/brincar são oferecidas às crianças? Quem participa nos jogos/brincadeiras? Qual é o método e técnicas de ensino-aprendizagem? Como estão organizadas as rotinas? Quem faz as regras e como se utilizam? Qual é o papel do adulto?</p> <p>O pessoal consegue um equilíbrio entre promoção de autonomia e intervenção estruturada junto das crianças com NEE?</p>
4. Planeamento, Avaliação e Registo	<p>Como é planeada a aprendizagem? Como é avaliada a aprendizagem? Como é documentada a aprendizagem? Quem está envolvido nestes processos? Como é que estes processos se interligam?</p> <p>O planeamento, a avaliação e o registo das aprendizagens têm em consideração as crianças com NEE?</p>
5. Pessoal	<p>Qual o rácio criança/adulto? Qual a formação e a experiência do pessoal? Como se encontra distribuído o pessoal? Como é promovido o desenvolvimento profissional do pessoal? Que papéis/funções são desempenhadas pelo pessoal?</p> <p>Que formação têm para trabalhar com crianças com NEE? As crianças com NEE são integradas em actividades de grupo?</p>

QUADRO 1: DEZ DIMENSÕES DA QUALIDADE

Dimensões	Exemplos de Perguntas de investigação
6. Espaço educativo	<p>Qual a área existente? Como é utilizado o espaço? Que recursos e equipamento existem? Qual o seu estado de conservação? Como são utilizados?</p> <p>As instalações e os materiais são adequados a todas as crianças incluindo crianças com NEE?</p>
7. Relações e Interações	<p>Qual o estilo das interações no estabelecimento? Que tipo de relacionamento existe e como é estabelecido? Como são cuidadas as pessoas?</p> <p>Como é que o estabelecimento assegura que as crianças com NEE são verdadeiramente incluídas?</p>
8. Igualdade de Oportunidades	<p>Qual é a orientação seguida no que respeita às igualdades de oportunidades? Como são tratadas as questões relativas ao género? Como são questionados os estereótipos? De que modo o ambiente do estabelecimento reflecte a diversidade cultural e social? Como são combatidos os estereótipos? Quais os recursos disponíveis? Que preocupações existem para os pais que não falam português ou tenham dificuldades em compreendê-lo sejam informados sobre a educação dos seus filhos?</p> <p>Como são identificadas e respondidas as necessidades de crianças com NEE?</p>
9. Participação da Família e da Comunidade	<p>Quais os princípios orientadores da participação da família? Como é que a família é envolvida no processo de ensino-aprendizagem dos filhos? Estabelecem-se relações e articulações com outros estabelecimentos de educação afins? Até que ponto as actividades de aprendizagem reflectem o ambiente familiar das crianças e o ambiente da comunidade local onde se inserem? Que tipo de apoios o estabelecimento oferece à família?</p> <p>Que tipo de oportunidades são dadas aos pais para partilharem a experiência de educação dos filhos com NEE?</p>
10. Monitorização e Avaliação	<p>Que procedimentos existem para controlar a qualidade? Quais as estratégias para monitorizar e avaliar a aprendizagem? Com que frequência são realizadas? Quem participa?</p> <p>Os contributos dos especialistas em NEE são integrados no processo de avaliação e monitorização? São integrados os contributos dos pais?</p>

Enquadramento Normativo da Educação Pré-escolar em Portugal

Em todo este processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade é indispensável ter em conta a legislação portuguesa mais relevante. É esta a razão da introdução do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, do Princípio geral e Objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e numa síntese das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (lembrando que estão disponíveis na íntegra no site da DGIDC).

A - PERFIL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

1 - Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

2 - A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.

A. 1 - Concepção e desenvolvimento do currículo

1 - Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

2 - **No âmbito da organização do ambiente educativo**, o educador de infância:

- a. Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b. Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- c. Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- d. Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- e. Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

- 3 - **No âmbito da observação, da planificação e da avaliação**, o educador de infância:
- a. Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem;
 - b. Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
 - c. Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
 - d. Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;
 - e. 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.

- 4 - **No âmbito da relação e da acção educativa**, o educador de infância:

- a. Relaciona-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;
- b. Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;
- c. Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- d. Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;
- e. Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- f. Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- g. Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- h. Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

A. 2 - Integração do currículo

1 - Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

2 - No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância:

- a. Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças;
- b. Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c. Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos;
- d. Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;
- e. Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;
- f. Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;
- g. Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;
- h. Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas;
- i. Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras;
- j. Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos.

3 - No âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância:

- a. Promove actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos;
- b. Incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica;
- c. Cria oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida;
- d. Estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente;

- e. Promove a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos;
- f. Desperta o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito;
- g. Proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

B. LEI-QUADRO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, 10 de Fevereiro) consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar e estabelece o seguinte:

A educação pré-escolar é 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 cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (capítulo II, artigo 2º).

Este princípio fundamenta todo o articulado da lei e dele decorrem os objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar no capítulo IV, artigo 10º.

Objectivos da Educação pré-escolar

São objectivos da educação pré-escolar:

- a. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

- g. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h. Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

C. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho 5220/97, de 4 de Agosto) são uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, destinando-se à organização da componente educativa. Constituem um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões conducentes ao processo educativo a desenvolver com as crianças com vista à melhoria da qualidade da educação pré-escolar. O documento está organizado do seguinte modo:

- Princípios gerais e objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, 10 de Fevereiro);
- Fundamentos e organização das orientações curriculares;
- Orientações gerais para o educador.

As OCEPE assentam nos seguintes fundamentos:

- o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como alicerce de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber, o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

O desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador que deverá ter em conta: (a) os fundamentos enunciados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); (b) os princípios gerais e os objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar como intenções que devem orientar a prática profissional dos educadores; (c) a organização do ambiente educativo; (d) as áreas de conteúdo; (e) a continuidade educativa; (f) a intencionalidade educativa.

A organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador e da sua intencionalidade e comporta diferentes níveis em interação – a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar.

“Esta perspectiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (DEB, 1997, p. 31).

As áreas de conteúdo constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.

Consideram-se “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer (DEB, 1997, p. 47).

Distinguem-se três áreas de conteúdo:

1. Área de Formação Pessoal e Social;
2. Área da Expressão e Comunicação que compreende três domínios:
 - a. Domínio das expressões com diferentes vertentes - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical;
 - b. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
 - c. Domínio da matemática;
3. Área do Conhecimento do Mundo

A continuidade educativa é entendida como um processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes. Este processo é marcado por dois momentos chave - o início da educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória - que merecem uma atenção especial por parte do educador.

“A comunicação que o educador estabelece com os pais é essencial para facilitar a entrada para a educação pré-escolar, para o desenrolar do processo educativo e também para que os pais tenham um papel no momento da transição” (DEB, 1997, p. 89).

“O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (DEB, 1997, p. 91).

A intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças. É importante que a educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso. Contudo, não se pretende que se centre na preparação da escolaridade obrigatória mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhe vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida. A intencionalidade do educador é o suporte desse processo.

“Esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (DEB, 1997, p. 93).

D. Apoio a Crianças com NEE dos 0 aos 6 anos de idade: o caso português

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro) e do Decreto-Lei 5/97 de 10 de Fevereiro, a educação pré-escolar em Portugal inicia-se aos 3 anos de idade e termina com a entrada no 1º ciclo do ensino básico. Os serviços para crianças com menos de 3 anos de idade são prestados em pequenas creches e/ou por amas da Segurança Social, sob a tutela do Ministério dos Assuntos Sociais. O artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo declara de forma inequívoca que a educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deve ocorrer em contextos de ensino regular e para que tal seja possível “é necessário criar as condições adequadas ao seu desenvolvimento para que se possam maximizar as suas capacidades”. A prestação de serviços às crianças com NEE dos 0 aos 6 anos de idade é desenvolvida pela Intervenção Precoce (IP), que se rege pelo Despacho Conjunto 891/99 e pelo Decreto-Lei 319/91. Pelo facto da existirem estes dois normativos, o apoio a crianças com NEE dividiu-se por dois grupos etários: dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos de idade.

As progressivas mudanças na educação de crianças com NEE culminaram na aprovação, em 1991, de uma importante componente legislativa – o Decreto-Lei 319/23, de Agosto de 1991. Esta lei introduziu inovações consideráveis na legislação portuguesa no que diz respeito à educação de crianças e adolescentes com NEE. Forneceu às escolas o apoio legal para organizarem a frequência de crianças com NEE e introduziu princípios inovadores derivados de anteriores experiências de integração (Correia e Cabral, 1997).

Ao contrário do que sucedeu com crianças mais pequenas, os serviços destinados a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, com NEE, foram providenciados ao abrigo da lei aprovada em

1993, Portaria 611/93, de 29 de Junho, a qual previa a aplicação do Decreto 319/91 à educação pré-escolar. Assim, houve claramente uma preocupação quanto a servir este grupo etário muito antes do que o grupo dos 0 aos 3. A portaria 611/93, sobrepõe-se ao postulado contido no Despacho 891/99, o qual prevê que a IP deve ser providenciada a crianças entre os 0 e os 6 anos de idade.

O Despacho 891/99, que regulamenta a IP, compreende, de forma resumida, os seguintes aspectos:

- A população alvo da IP são as crianças dos 0 aos 6 anos de idade, em risco social ou com NEE, e as suas famílias;
- Os serviços especializados são prestados, quer em casa, nas creches, ou noutros contextos de educação de infância onde a criança esteja incluída;
- A intervenção precoce é um serviço de base comunitária, que envolve saúde, educação e segurança social, assim como instituições privadas e recursos informais;
- O trabalho em equipa é importante, sendo as equipas dimensionadas de acordo com as necessidades locais e nas bases da transdisciplinaridade;
- A formação especializada nas questões do desenvolvimento e nas questões relacionadas com a IP é necessária;
- A intervenção individualizada deve ser desenvolvida e implementada de acordo com uma filosofia centrada na família;
- Para além da criança, a família é identificada como o foco da planificação e desenvolvimento dos serviços de IP.

Recentemente, a educação especial foi alvo de uma reestruturação a qual se traduziu na publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

A Lei refere que as crianças com NEE devem estar nas instituições de educação regulares, dado que um dos objectivos da política educacional em Portugal é, sempre que possível, a inclusão destas crianças nas classes regulares. Para poderem estar incluídas no sistema regular de educação de infância, as crianças com NEE deveriam beneficiar do suporte de serviços e de educadoras especializadas. Contudo, políticas recentes originaram um decréscimo do número de educadoras especializadas a apoiar este nível de ensino. Com excepção de situações muito específicas podemos afirmar que a maioria das crianças com NEE em Portugal estão incluídas no sistema regular de educação infância, e não em instituições segregadas.

Enquadramento Teórico para o Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar

O Quadro teórico para o processo de desenvolvimento desenvolve-se em três instâncias: Contextos, Processos, Resultados.

A análise do **Contexto** incide sobre aspectos do ambiente em que se desenrola a aprendizagem e é caracterizado através dos dados recolhidos sobre as dez dimensões da qualidade.

O **Processo** analisa o que realmente acontece dentro do contexto – relações, interacções. Estas interacções têm sido menos investigadas sendo, muitas vezes, designadas como a “caixa negra” da educação escolar (McNamara, 1980). O Processo é avaliado por duas escalas de observação que se encontram descritas na Parte 2.

A primeira, conhecida por Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994), observa os sinais exteriores das crianças quando se encontram envolvidas nas aprendizagens. A capacidade de nos deixarmos absorver por uma actividade que exige reflexão está no centro do desenvolvimento da espécie humana. A Escala de Observação do Envolvimento da Criança procura observar e analisar os níveis de envolvimento da criança nas actividades e projectos.

A outra escala de observação é chamada Escala de Observação do Empenhamento do Adulto. Trata-se de um instrumento para observar a interacção educativa entre adultos e crianças. O instrumento centra-se em três aspectos da interacção (que correspondem a três sub-escalas): sensibilidade para com as crianças; estimulação oferecida às crianças e autonomia que os adultos concedem às crianças. Os resultados da investigação prévia apontam para estes três aspectos como os mais importantes na interacção adulto-criança em contexto educativo (Bruner, 1966; Vygotsky, 1972; Donaldson, 1978; Rogers, 1983; Athey, 1990).

Não há envolvimento das crianças sem que se sintam emocionalmente seguras. Do mesmo modo, o empenhamento dos adultos depende da sua auto-imagem profissional. Será que os educadores e os outros profissionais do estabelecimento educativo se sentem valorizados, encorajados, confiantes e com autonomia para tomar decisões?

O envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos são interdependentes. Quando as crianças demonstram elevados níveis de envolvimento, os adultos empenham-se mais; quando os adultos se empenham mais, as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados. Estamos perante uma relação simbiótica¹. Em segundo lugar, nos estabelecimentos onde adultos e crianças demonstram altos níveis de empenhamento e envolvimento desenvolve-se um processo

¹ Existe investigação portuguesa que mostra esta relação simbiótica utilizando como instrumentos de pesquisa as escalas do empenhamento do adulto e do envolvimento da criança e verificando que estão relacionados (Oliveira-Formosinho, 2004).

negociado de interacções educativas em que adultos e crianças se reconhecem mutuamente e respondem às expectativas e acções uns dos outros.

O adulto retém sempre responsabilidade na interacção mas encoraja e permite à criança participar e ter controlo sobre a sua aprendizagem. Chamamos negociação a esta troca e interdependência entre adulto e criança.

Os **Resultados** analisam os produtos e as realizações da aprendizagem desenvolvidos nos contextos educativos. Os resultados podem ser analisados a três níveis: a aprendizagem das crianças; a aprendizagem dos adultos e o desenvolvimento do próprio estabelecimento educativo.

As aprendizagens das crianças podem ser avaliadas através do bem-estar emocional, do envolvimento nas actividades e projectos, do respeito por si e pelos outros, das disposições para aprender e do sucesso escolar.

A continuidade entre o contexto onde a criança aprende num determinado ano lectivo e aquele para onde transita é importante, portanto, os resultados da aprendizagem devem ser vistos também nessa continuidade.

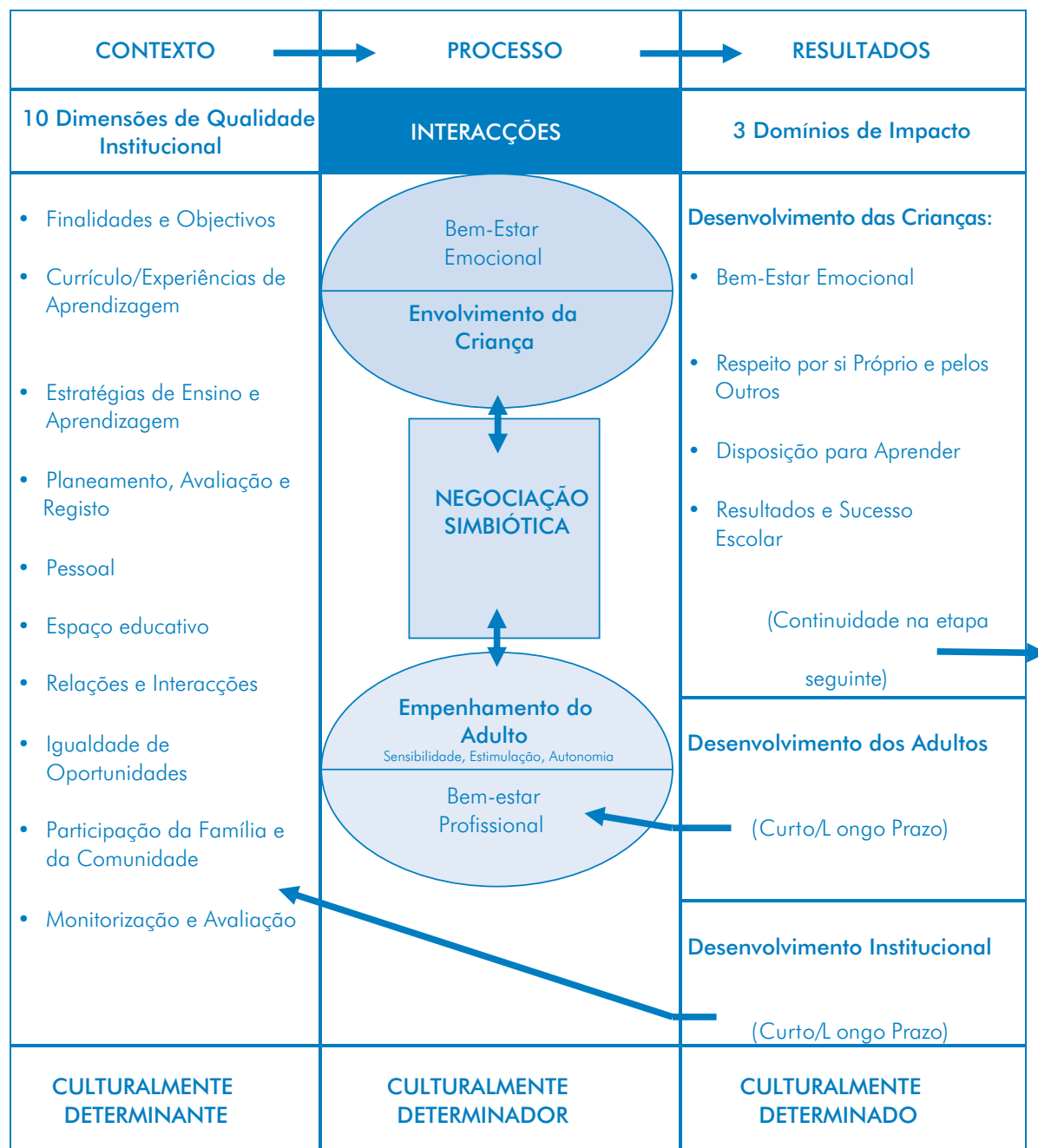
O desenvolvimento dos contextos dependerá, fundamentalmente, da aprendizagem das crianças e dos adultos.

Planos de Acção de curto, médio e longo prazo (no âmbito do Ciclo de Avaliação e Desenvolvimento) deverão conduzir à utilização de medidas de impacto identificadas previamente que permitem monitorizar os processos de mudança. Com o decorrer do tempo, estes ganhos contribuirão para a melhoria do contexto educativo, ao nível das dez dimensões da qualidade.

Deve esclarecer-se que os resultados de cada fase de avaliação do contexto, processo e resultados estão dependentes do ambiente geral em que se inserem. Cada estabelecimento educativo tem um determinado ambiente, com normas e valores culturais da sociedade ou de grupos sociais.

A eficácia é um conceito influenciado por valores. A qualidade e eficácia de um estabelecimento é influenciada pelo modo como os valores que a orientam são acordados e partilhados por todos os intervenientes, isto é, a comunidade local, a autoridade regional e nacional. Esta concepção de compreensão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, incluídos em contextos sociais mais vastos, reconhece a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) como inspiração.

Figura 2: O Enquadramento Teórico para o Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar



Pascal e Bertram 1996

Estratégias de Acção

A abordagem da avaliação e desenvolvimento qualidade aqui presente teve como referência a crescente literatura no campo da investigação sobre a melhoria e eficácia das escolas e a qualidade (Hopkins, 1986; 1992; Louis e Miles, 1991; Fullan e Hargreaves, 1992; Goddard e Leask, 1992; Scheerens, 1992; West-Burnham, 1992; Murgatroyd e Morgan, 1993; Sallis, 1993; Handy, 1994). A revisão desta literatura esclarece quanto a alguns princípios básicos de acção eficaz que conduzem à melhoria da qualidade:

- é necessário avaliar a qualidade;
- é necessária uma perspectiva externa, mas avaliados e avaliadores devem conhecer-se e ter confiança uns nos outros;
- a avaliação deve resultar de um diálogo aberto, honesto e colaborativo que tenha como referência uma linguagem comum;
- o diálogo deve ser mantido durante um longo período de tempo;
- o diálogo deve ter um enquadramento claro, sistemático e acordado;
- os dados da avaliação devem ser recolhidos e questionados em conjunto;
- o processo de avaliação deve conduzir a planos de acção;
- a acção deve ser acompanhada, apoiada e monitorizada;
- os estabelecimentos educativos devem apropriar-se do processo e dos seus resultados;
- a contribuição de todos os participantes deve ser reconhecida e valorizada;
- a colaboração e a participação são eficazes para os processos de mudança, mas a imposição e as vias hierárquicas não.

Princípios Operacionais do Projecto Desenvolvendo a Qualidade (DQP)

Todas as acções levadas a cabo sob a égide do Projecto DQP seguirão os seguintes princípios operacionais:

- A avaliação e o desenvolvimento da qualidade são considerados indissociáveis;
- O processo de avaliação e desenvolvimento é partilhado, democrático e colaborativo;
- O processo é facultativo e não imposto;
- O referencial da avaliação é rigoroso mas flexível e isento de juízos de valor;
- Os projectos de acção são apoiados e acompanhados;
- O processo destina-se a apoiar o desenvolvimento e a tomada de decisões dos educadores e não a julgá-los ou ameaçá-los. É um processo de capacitação (“empowerment”).

O projecto DQP pode ser usado integralmente – quando existem recursos humanos para o levar a cabo e vontade colectiva de o fazer. Pode também ser usado parceladamente.

O projecto DQP representa uma proposta organizada, integrada e flexível onde as partes integram um todo mas têm coerência por si, podendo assim ser usadas separadamente. Os estudos de caso que a DGIDC agora publica em volume anexo constituem-se em fonte muito rica para compreender as potencialidades de utilização global e parcelar do DQP.

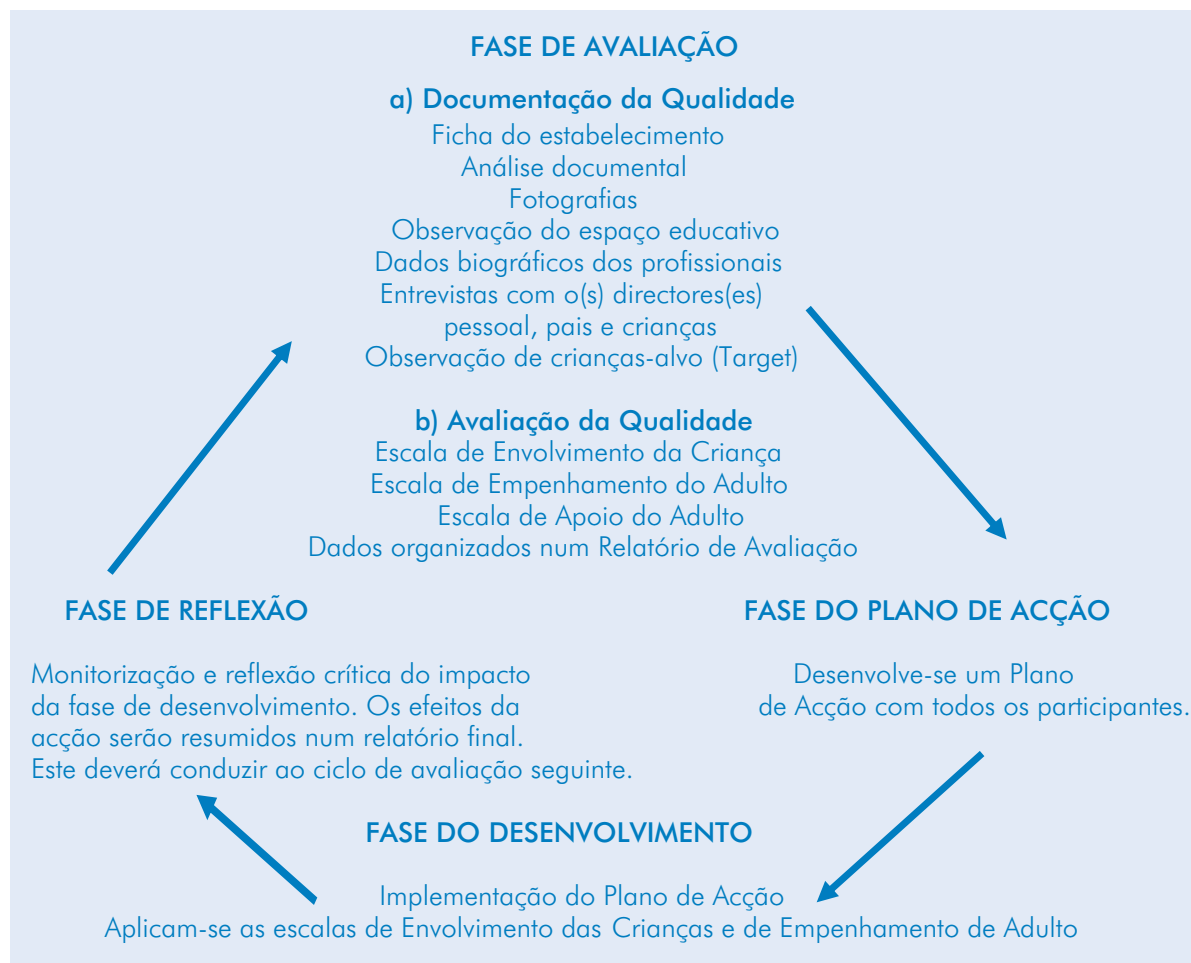
Metodologia da Investigação

A metodologia de investigação do Projecto utiliza uma abordagem qualitativa. Constitui uma forma de avaliação e de investigação-acção na qual todos os elementos de apoio ao Projecto DQP cooperam estreitamente com todos os intervenientes do estabelecimento de educação.

Os métodos e os materiais utilizados foram desenvolvidos e testados por um elevado número de educadores (mais de 1300) que trabalham em diferentes estabelecimentos e modalidades de educação de infância, no Reino Unido.

○ Processo de Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade

○ processo compreende quatro fases-chave que são sistematizadas no seguinte quadro:



Após a formação inicial para usar este referencial, este processo tem uma duração aproximada de 12 a 18 meses.

FASE 1: Avaliação

Os métodos seguidos na fase de avaliação são de dois tipos: os métodos que são usados para a documentação da qualidade e os métodos que são usados para a avaliação da qualidade.

1. Documentação da Qualidade

Nesta primeira fase, os elementos de apoio ao Projecto DQP e os educadores trabalham em conjunto com colegas, pais e crianças para documentar e avaliar a qualidade no estabelecimento educativo.

As dez dimensões referidas no “Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade” (1993) e as perguntas de avaliação detalhadas no quadro 1 constituem a base de trabalho desta fase. As informações são recolhidas colaborativamente, para responder às questões relativas a cada uma das dez dimensões. Para se realizar este trabalho devem aplicar-se os seguintes instrumentos:

1. *Ficha do estabelecimento educativo* – a preencher pelo director pedagógico/coordenador e um elemento de apoio DQP.
2. *Análise documental* – durante a qual os princípios orientadores do estabelecimento educativo são criticamente analisadas para determinar a filosofia educacional adoptada, as finalidades e objectivos da aprendizagem e a abordagem à gestão do centro. Colige-se a documentação escrita existente. Na recolha de documentação escrita incluem-se os princípios orientadores, os materiais de avaliação e registo, o relatório da escola, folhas informativas, prospectos, etc. Destes documentos extrai-se a informação relativa a cada uma das dez dimensões da qualidade.
3. *Fotografias* – são tiradas fotografias a cada contexto para serem utilizadas durante as entrevistas e no relatório escrito.
4. *Espaço educativo* – recolhe-se informação sobre os espaços educativos do estabelecimento de ensino.
5. *Dados biográficos dos profissionais* – através de uma breve ficha, regista-se a formação, as qualificações e a experiência de todos os que trabalham no estabelecimento educativo. Registam-se também as oportunidades que são dadas para desenvolvimento profissional, as que o pessoal gostaria de ter e as aspirações de carreira.
6. *Entrevistas* – aos directores, educadores e pessoal não docente, pais e crianças. As entrevistas devem, todas, abordar as mesmas questões e tentar captar as experiências pessoais e os pontos de vista dos entrevistados, em relação a cada uma das dez dimensões. São conduzidas informalmente, tomando frequentemente a forma de uma conversa prolongada. As crianças são entrevistadas em pequenos grupos e as fotografias podem ser utilizadas para estimular o diálogo.
7. *Target (criança alvo)* – segue-se uma mostra de crianças durante os tempos de rotina diária para obter uma visão de um dia da criança no centro.

Os dados resultantes são utilizados para facilitar a avaliação crítica da qualidade da aprendizagem em cada estabelecimento.

2. Avaliação da Qualidade

Para além deste manancial de dados qualitativos também se recolhem dados com instrumentos de observação que constituem um meio para avaliar as mudanças que se vão operando à

medida que o Projecto avança. Estas medidas colocam a ênfase nos processos de aprendizagem. A metodologia foi concebida para reflectir estes processos e centra-se na avaliação dos dois factores que se estimam mais importantes na qualidade e eficácia da aprendizagem. Em primeiro lugar, o modo como a criança se envolve no processo de aprendizagem. Em segundo lugar, o modo como os adultos se empenham (interagem com a criança) para apoiar e facilitar a aprendizagem. Utiliza-se dois métodos desenvolvidos pelo Professor Ferre Leavers (1993), dentro do Projecto de Educação Experiencial, da Universidade de Lovaina: a escala do envolvimento da criança e a escala do empenhamento do adulto. Utiliza-se ainda a escala de empenhamento do professor de apoio a crianças com NEE (*The adult supportive intervention scale*).

Todos os dados recolhidos na fase da documentação da qualidade e na fase da avaliação da qualidade são coligidos e cuidadosamente estruturados no Relatório de Avaliação. O Relatório de Avaliação é, então, partilhado com os educadores para validação.

- A *Escala de Envolvimento da Criança* é um instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em acção. É particularmente interessante porque se centra na criança e mede os processos de aprendizagem e não só os resultados da aprendizagem.
- A *Escala de Empenhamento do Adulto* baseia-se na noção de que o estilo de interacções entre o educador e a criança é um factor crítico na eficácia da experiência de aprendizagem. Foca, em particular, a sensibilidade dos adultos para com as crianças, o estilo de estimulação utilizado e o grau de autonomia que proporcionam às crianças.

FASE 2: Plano de Acção

O conselheiro externo DQP e o elemento de apoio DQP, actuando como agentes de apoio à mudança, reúnem-se com os participantes no processo de avaliação para identificarem as prioridades do plano de acção. Este plano é elaborado e desenvolvido de acordo com as necessidades de cada estabelecimento educativo. No final desta fase deve emergir um Plano de Acção (estruturado e realizável) para desenvolver e melhorar a aprendizagem das crianças e dos adultos. Esse plano deve apresentar objectivos claramente articulados para serem cumpridos dentro de uma calendarização previamente estabelecida.

FASE 3: Desenvolvimento

Na terceira fase é implementado o plano de acção. A implementação consiste em levar a cabo as acções destinadas a promover o desenvolvimento individual e/ou institucional, estreitamente

relacionadas com as prioridades acordadas. O conteúdo desta fase é específico, de acordo com as necessidades de cada uma das salas de actividades que funcionam no estabelecimento educativo. Durante esta fase os progressos são monitorizados e o pessoal do estabelecimento é convidado a recolher dados sobre o efeito que o plano de acção está a ter na qualidade das experiências de aprendizagem das crianças (medidas de impacto). No final desta fase, os ganhos podem ser avaliados usando os mesmos instrumentos que se usaram na fase de avaliação: a escala de envolvimento da criança, a escala de empenhamento do adulto, e outras. Desta forma obtemos informação relevante sobre o impacto do processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade

FASE 4: Reflexão

Nesta última fase, o pessoal do estabelecimento é convidado a reflectir sobre o processo da avaliação e do desenvolvimento da qualidade e a analisar os dados do impacto obtidos com o desenvolvimento do plano. O elemento de apoio DQP e os educadores reúnem todos os dados num relatório final que inclui os resultados da última recolha de dados e os pontos de vista da equipa sobre o desenvolvimento que prevêem para o futuro. Isto poderá eventualmente conduzir a outro ciclo de avaliação e desenvolvimento.

Referências

- Athey, C. (1990) *Extending Thought in Young Children: A Parent-Teacher Partnership*. London: Paul Chapman.
- Bertram, A. D. (1996). *Effective Educators of Young Children: Developing a Methodology for Improvement*. Tese de Doutorado apresentada em Setembro de 1996, Universidade de Coventry.
- Bertram, A. D. e Pascal, C (2002). *Primary Effective Early Learning (PEEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Five to Eleven Year Olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Bertram, A. D. e Pascal, C (2004). *Effective Early Learning (EEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Three to Five Year Olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Bertram, A. D. e Pascal, C (2006). *Baby Effective Early Learning (BEEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Birth to Three Year Olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1966) *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Campion, J. (1992) *Working with Vulnerable Young Children: Early Intervention*. London: Cassell.
- Casey et al (1988) Integration of Downs Syndrome Children in the Primary School. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 58, pp 279-286.
- Csikszentmihayll, M. (1979) The concept of flow, in: B. Sutton Smith, *Play and Learning* pp.257-273. New York: Gardner.
- Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da educação Básica do Ministério da Educação. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Department of Education and Science (1978) *Special Educational Needs*. Warnock Report.
- Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*. Glasgow: Fontana/Collins.
- Dweck, C. S. e Elliot, E. S. (1979). Achievement motivation, In P. H. Mussen e E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Nova York: Wiley.
- Ellis, M. (1995) *An inclusive curriculum within a nursery school*, in: Potts, P., Armstrong, F.&
- Evans, P., Labon, D. & McGovern, M.^o (1995) Principles and Practice, in: *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Feinstein, L. (2000) *The Relative Economic Importance of Academic Psychologies and Behavioural Attributes Developed in Childhood*. Centre for Economic Performance, LSE, London.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2007). Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 293-328). São Paulo: Artmed.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) *What's Worth Fighting for in your School?* Open University Press.

- Garbarino, J., e Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff e S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge Press.
- Goddard, D. & Leask, M. (1992) *The Search for Quality*. London: Paul Chapman Publishers.
- Handy, C. (1994) *The Empty Raincoat: Making Sense of the Future*. Hutchinson.
- Hargreaves, A. e Fullan, M. (Eds.) (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Hassan, D. (1993) Special Educational Needs in Early Years: Towards a Personal Classroom Philosophy, *Early Years*, Vol. 14, No. 1.
- Heckman, J.J.&Lochner, L. (2001) *Rethinking Education and Training Policy: Understanding the Services of Skill Formation in a Modern Economy in Securing the Future, Investing in Children from Birth to College*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hopkins, D. (1986) *Improving the Quality of Schooling*. Falmer Press.
- Hopkins, D. (1992) *Evaluation for School Development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Laevers, F. (1993a) *The Innovative Project "Experiential Education" and the definition of Quality in Education*. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Laevers, F. (1994a) The Innovative Project Experiential Education and the Definition of Quality in Education. In: Laevers, F. (Ed.), *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education*, *Studia Paedagogica*, No. 16. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Laevers, F. (Ed.) (1994b) *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*, Manual and Video Tape, Experiential Education Series No. 1, Centre for Experiential Education. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Laevers, F. (1993b). Deep Level Learning: an Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol.1, N.º1, pp. 53-68.
- Louis, F. & Miles, M.B. (1991) *The Empowered School*. London: Cassell.
- MacNamara, D. R. (1980) The outsider's arrogance: the failure of participant observers to understand classroom events. *British Educational Research Journal*, 6, pp. 113-125.
- Moss, P. & Pence, A. (1994) *Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality*. London: Paul Chapman Publishing.
- Murgatroyd, S. & Morgan, C. (1993) *Total Quality Management and the School*. Milton Keynes: Open University Press.
- National Commission on Education (1993) *Learning to Succeed: A Radical Look at Education Today and a Strategy for the Future, Report of the Paul Hamlyn Foundation National Commission on Education*. London: Heinemann.
- OECD (2001) *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação* (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra). Ano 38, 1,2 e 3, 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância nº12. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, A. D. (1994) Evaluating and Improving the Quality of Play, in: *The Excellence of Play*, Moyles, J (Ed.). Milton Keynes: Open University Press.

- Pascal, C. (2003). Effective early learning: An act of practical theory. *European Early Childhood Research Journal*, 11(2), 7-28.
- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parceiras: Nove estudos de caso*. Coleção Infância nº 6. Porto: Porto Editora.
- Pfeffer, N. & Coote, A. (1991) *Is Quality Good For You? A Critical Review of Quality Assurance in Welfare Services*, Social Policy Paper No. 5. London: Institute for Public Policy Research.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., Mann, E.A. (2001) *Long Term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest in a 15 Year Followup of Low Income Children*, *Journal of the American Medical Association*, Vol. 285, nº 18, p. 2339-2346.
- Robson, B. (1989) *Special Needs in Ordinary Schools*. London: Cassell.
- Rogers, C. (1983) *Freedom to Learn for the 80's*. U.S.A: McMillan-Merrill.
- Sallis, E. (1993) *Total Quality Management in Education*. Kogan Page.
- Scheerens, J. (1992) *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1993) *A summary of significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27*. Ypsilanti, Michigan: High /Scope Press.
- Sylva, K., Mellish, B., Sammons, P. e Siraj Blatchford I. (2003). *Technical Paper 8B Measuring the Impact of Preschool on Children's Social/Behavioural Development over the Preschool Period*. London: Institute of Education.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- West-Burnham, J. (1992) *Managing Quality in Schools*. London: Longman.
- Williams, P. (1995) *Making Sense of Quality*. London: National Childrens Bureau.
- Wylie, C. (2001) *Competent Children: Findings and Issues from the First 7 Years*. Paper for Ministry of Social Policy Seminar, The Long Road to K knowledge: longitudinal Research and Social Policy, April 6-7, Ministry of Education, New Zealand.

Índice

PARTE 2: PROCEDIMENTOS	69
Papel do Elemento de Apoio DQP	69
Papel do Conselheiro Externo DQP	69
Calendarização das Acções	71
Introdução	76
AVALIAÇÃO	77
Documentação da qualidade	77
1ª Etapa	77
Orientação Inicial dos Trabalhos	77
Documentos Utilizados na 1ª Etapa	77
EXEMPLO DE CARTA A ENVIAR AOS PAIS	78
2ª Etapa	79
Recolha inicial de Dados	79
Documentos utilizados na 2ª Etapa	79
FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO	80
FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO	85
FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ACTIVIDADES	86
FICHA DO (A) EDUCADOR(A) INFÂNCIA	93

FICHA DA AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA	98
3ª Etapa	103
Entrevistas	103
Documentos utilizados na 3ª Etapa	103
Entrevista ao Director do agrupamento/instituição – Professor	104
Entrevista à educadora de infância	106
Entrevista ao Pessoal Auxiliar	110
Entrevista aos pais/encarregados de educação	112
Entrevista às crianças	114
4ª Etapa	117
Target (Criança-Alvo)	117
Documentos utilizados na 4ª etapa	117
Instruções para a realização das observações	117
Instruções para o preenchimento da Ficha de Observação	118
Observação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	119
Instruções para análise dos dados	120
FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS	123
Avaliação da Qualidade	125
5ª Etapa	127
Escala de Envolvimento da Criança	127

Instrumentos para a formação	127
Documentos usados na 5ª Etapa	127
Que se entende por envolvimento?	128
Os Indicadores de Envolvimento da Criança	131
Escala de Envolvimento da Criança	132
Como realizar as observações	132
Como utilizar a ficha de observação do envolvimento da criança	132
Instruções para a análise dos dados do envolvimento da criança	133
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	134
6ª Etapa	135
Escala de Empenhamento do Adulto	135
Instrumentos de formação	135
Documentos utilizados na 6ª etapa	135
Escala de Observação do Empenhamento do Adulto/ Categorias de Acção	137
A Escala de Empenhamento do Adulto	138
Escala de apoio do adulto a crianças com NEE (NEE)	142
Como Realizar as Observações da Escala de Empenhamento do Adulto	145
Como Utilizar a Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto	145
Instruções para a Análise dos Dados	146
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO	148

7ª Etapa	149
Compilação e apresentação do Relatório de Avaliação	149
Documentos utilizados na 7ª etapa	149
Notas para apoiar na preparação do Relatório de Avaliação	149
RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO	151
PLANO DE ACÇÃO	173
8ª Etapa	175
Desenvolvimento do Plano de Acção	175
Documentos usados na 8ª Etapa	175
Guião para elaborar o Plano de Acção	176
PLANO DE ACÇÃO	176
DESENVOLVIMENTO	179
9ª Etapa	183
Documentar e apoiar a implementação do Plano de Acção	183
10ª Etapa	183
Escala de Envolvimento da Criança	184
11ª Etapa	184
Escala de Empenamento do Adulto	184
REFLEXÃO	185
12ª Etapa	185

Reflectir sobre o impacto do processo visando o futuro	185
13ª Etapa	185
Relatório Final	185
Documentos utilizados na 13ª Etapa	185
RELATÓRIO FINAL	187

PARTE 2: PROCEDIMENTOS

Papel do Elemento de Apoio DQP

O elemento de apoio DQP tem um papel central no processo de implementação do projecto Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias (DQP). Precisa saber trabalhar como elemento de apoio e conselheiro de todos os elementos do estabelecimento educativo que participam no processo durante todas as fases do Projecto.

O elemento de apoio DQP tem certas tarefas a cumprir:

1. Validar e conferir autenticidade às perspectivas internas.
2. Ser um agente de apoio à mudança dentro do estabelecimento educativo.
3. Apoiar os participantes (educadores, pais e crianças) no processo de avaliação e desenvolvimento.
4. Monitorizar as acções e os progressos do processo dentro do estabelecimento de educação pré-escolar.
5. Estabelecer a ligação e fomentar a comunicação entre outros participantes no Projecto DQP através das redes locais já estabelecidas e do conselheiro externo.
6. Coordenar a recolha dos dados indicados na lista de verificação do Projecto – etapas 1 a 6.
7. Coligir os dados referidos na lista de verificação do Projecto – etapas 7 a 13.

É crucial que o elemento de apoio adopte uma atitude democrática no trabalho dentro do estabelecimento educativo onde dá apoio ao processo.

- Deve criar um clima de confiança entre os participantes no projecto.
- Deve empenhar-se no desenvolvimento de relações de trabalho colaborativas e abertas, encorajando e apoiando a participação de todos os que trabalham no estabelecimento educativo no processo de avaliação e desenvolvimento.
- Não deve fazer juízos de valor mas deve estar disposto a expressar os seus pontos de vista profissionais quando estes lhe forem pedidos.
- Deve saber identificar as questões relativas à gestão do processo de mudança dentro de um estabelecimento educativo e aconselhar quanto às formas de lhes dar resposta.

Papel do Conselheiro Externo DQP

A experiência demonstra que o apoio de uma perspectiva externa é crucial neste processo. A eficácia do processo DQP é significativamente maior quando um conselheiro externo está directamente envolvido nos trabalhos realizados por um estabelecimento educativo. O conselheiro externo tem um papel fulcral pois tem de actuar como amigo crítico ao longo de todo o processo. O

conselheiro externo pode ser um formador de educadores/professores e/ou um investigador, um inspector, um profissional mais experiente que conhece o referencial e foi formado para o utilizar.

O Conselheiro Externo tem várias tarefas a cumprir:

1. Providenciar uma perspectiva externa para o processo de avaliação da qualidade; o rigor e a fiabilidade dos dados recolhidos com as escalas de observação aumentam quando o conselheiro externo participa no processo de observações.
2. Validar e conferir autenticidade às perspectivas internas.
3. Servir de agente de apoio à mudança dentro do estabelecimento educativo.
4. Providenciar aconselhamento e conhecimento especializado ao contexto.
5. Apoiar os participantes (educadores, pais e crianças) no processo.
6. Monitorizar o desenvolvimento da acção de transformação dentro do estabelecimento educativo.
7. Estabelecer a ligação entre todos os estabelecimentos de educação pré-escolar que localmente participam no Projecto DQP e facilitar os contactos entre eles.
8. Promover as ligações com a equipa do Projecto DQP.
9. Monitorizar a recolha de dados.
10. Ajudar o elemento de apoio DQP a aceder a especialistas.

O conselheiro externo deve acompanhar os trabalhos dos estabelecimentos de educação pré-escolar que participam no Projecto. Durante o ciclo no qual se desenrola o processo de avaliação e desenvolvimento, o conselheiro externo deve participar em duas reuniões do grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar (grupos de 5 ou 6 estabelecimentos) e visitar cada estabelecimento, pelo menos duas vezes, durante o desenrolar do projecto DQP (uma visita para tomar parte na reunião de discussão do Plano de Acção e a outra para validar a série final de observações).

É absolutamente crucial que o conselheiro externo adote uma atitude democrática em relação ao papel que desempenha durante o processo.

- Deve criar um clima de confiança entre os participantes no projecto.
- Deve empenhar-se no desenvolvimento de relações de trabalho colaborativas e abertas, encorajando e apoiando a participação de todos os que trabalham no estabelecimento educativo no processo de avaliação e desenvolvimento.
- Não deve fazer juízos de valor mas deve estar disposto a expressar os seus pontos de vista profissionais quando estes lhe forem pedidos.
- Deve saber identificar as questões relativas à gestão do processo de mudança dentro de um estabelecimento educativo e aconselhar quanto às formas de lhes dar resposta.

Calendarização das Acções

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS CALENDARIZAÇÃO DAS ACÇÕES A LEVAR A CABO PELO ESTABELECIMENTO

	DATA PREVISTA	DATA CONCLUSÃO
FASE DE AVALIAÇÃO		
1ª Etapa		
Reunião com os participantes		
Carta-acordo		
Carta a enviar aos pais		
2ª Etapa		
Preencher a Ficha do Estabelecimento		
Recolher os documentos relativos às 10 dimensões:		
■ documentos sobre os princípios orientadores		
■ linhas gerais do currículo		
■ avaliações anteriores		
■ registos		
■ folhas informativas		
■ prospectos e outra informação		
Tirar fotografias ao estabelecimento		
Providenciar o preenchimento da ficha sobre o espaço educativo		
Recolher os dados profissionais de todos os que trabalham com as crianças		
3ª Etapa: Entrevistas		
Director		
Membros do pessoal (máximo 5)		
Pais (máximo 5)		
Crianças (máximo 5)		

4ª Etapa: Observação das Crianças		
Observações		
Gráficos preenchidos		
5ª Etapa: Escala de Envolvimento da Criança		
Observações		
Gráficos preenchidos		
6ª Etapa: Escala de Empenhamento do Adulto		
Observações		
Gráficos preenchidos		
REUNIÃO DE GRUPO (SE NECESSÁRIA COM A EQUIPA DQP)		
7ª Etapa: Compilação do Relatório de Avaliação		
Reunião sobre o Relatório de Avaliação		

	DATA PREVISTA	DATA CONCLUSÃO
FASE DO PLANO DE ACÇÃO		
8ª Etapa: Desenvolver o Plano de Acção e Identificar os Recursos e Apoios		
FASE DE DESENVOLVIMENTO		
9ª Etapa: Documentar e Apoiar a Acção		
10ª Etapa: Repetir a Escala de Envolvimento da Criança		
Observações		
Gráficos preenchidos		
11ª Etapa: Repetir a escala de empenhamento do adulto		
Observações		
Gráficos preenchidos		
FASE DE REFLEXÃO		
12ª Etapa: Reflexão sobre o Impacto e Perspectivas para o Futuro		
13ª Etapa: Relatório Final		

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

CARTA-ACORDO

Carta-Acordo entre a Universidade/ESE e o
Agrupamento/Instituição
Nome do jardim de infância.....
Morada
Código Postal Telefone
e-mail
Elemento de apoio DQP (estabelecimento de educação pré-escolar).....
.....

Conselheiro externo DQP da ESE/Universidade de.....

Data ____/____/____

O conselheiro externo DQP acorda em:

- Representar a instituição de formação supracitada
- Prestar todo o seu apoio ao estabelecimento, principalmente através de contactos regulares e/ou visitas durante a duraçãoo desenrolar do projecto.
- Assegurar a validação, por parte de todos os participantes, de todos os documentos escritos sobre o processo de avaliação e o acordo prévio do gestor ou director do estabelecimento, antes de serem divulgados a um público mais alargado.

Elemento de apoio DQP (estabelecimento de educação pré-escolar) concorda em:

- Promover a adesão aos objectivos do Projecto por parte de todos os membros do pessoal envolvido.
- Assegurar a inclusão do Projecto nos planos de desenvolvimento profissional e organizacional.

Devem ser assinados dois exemplares desta Carta-acordo e distribuídas às partes envolvidas.

(Conselheiro Externo)

(Director do Agrupamento de Escola)
ou Director da Instituição

(Elemento de Apoio DQP)

(Escrever os nomes em letra de imprensa e assinar)

Introdução

Embora os procedimentos sejam apresentados etapa a etapa, quando se trabalha no terreno, isto é, num estabelecimento educativo, nem sempre é possível seguir as etapas indicadas pela ordem exacta. Este Manual inclui exemplos de todos os documentos relevantes para cada etapa. Os procedimentos estão divididos em quatro secções:

■ Avaliação da Qualidade	Etapas 1-7	Páginas.....
■ Plano de Acção	Etapa 8	Páginas.....
■ Desenvolvimento	Etapas 9-11	Páginas.....
■ Reflexão	Etapas 11-13	Páginas.....

AVALIAÇÃO

Os métodos utilizados na fase de Avaliação dividem-se em dois: aqueles que são úteis para a documentação da qualidade e os que se usam para a avaliação da qualidade.

Documentação da qualidade

Nesta primeira fase, os elementos de apoio DQP e os educadores do estabelecimento educativo trabalham, em conjunto com os outros colegas, pais e crianças para documentarem a qualidade da aprendizagem, usando o quadro referencial de “Avaliação da Qualidade de Pascal e Bertram”.

1ª Etapa

Orientação Inicial dos Trabalhos

- Falar com todos os potenciais participantes sobre a estratégia do Projecto.
- Descrever a estratégia do Projecto e a natureza colaborativa do processo – distribuir o Manual do Projecto aos participantes.
- Estabelecer uma parceria através da carta-acordo assegurando a participação em todas as etapas do projecto – ver exemplo na página seguinte.
- Informar as famílias das crianças sobre os procedimentos do Projecto. As informações podem ser fornecidas através de uma reunião, de uma carta ou de uma notícia publicada na folha informativa do estabelecimento. A título de exemplo, inclui-se o texto de uma carta tipo.
- Negociar a duração do processo de recolha de informações e preencher a tabela da calendarização das acções.

Documentos Utilizados na 1ª Etapa

- Carta-acordo a assinar com o estabelecimento educativo.
- Carta dirigida aos pais.

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

EXEMPLO DE CARTA A ENVIAR AOS PAIS

Nomedoestabelecimento.....
Morada.....
.....Código Postal.....
Telefone.....
e-mail.....

Data ____/____/____

Caros Pais,

Tenho o prazer de vos informar que o nosso estabelecimento educativo aderiu ao Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. A finalidade deste projecto é avaliar e melhorar a qualidade das aprendizagens que são proporcionadas às crianças no nosso estabelecimento.

Algumas crianças e adultos serão observados, ao longo do projecto, durante o decorrer normal das suas actividades. Serão também tiradas fotografias para apoiar o desenrolar do processo. É garantida a confidencialidade de todas as informações recolhidas assim como é garantido que as pessoas que participam no projecto não serão identificadas.

Se desejarem receber mais informações não hesitem em entrar em contacto com a Direcção do estabelecimento.

O/A Director (a) do Agrupamento/Director da Instituição(a)

2ª Etapa

Recolha inicial de Dados

- Preencher a Ficha do Estabelecimento Educativo (FEE)
- Recolher todos os documentos relevantes para avaliar as 10 dimensões da qualidade para que fiquem documentadas a filosofia educacional do estabelecimento, as suas finalidades e objectivos e a sua orientação prática. Devem coligir-se os principais documentos disponíveis tal como projecto educativo de escola (PEE), projecto curricular de turma (PCT) e outros projectos, avaliações, registos, materiais, folhas informativas, prospectos, etc. As informações extraídas destes documentos serão incluídas no relatório da avaliação.
- Documentar, através de registo fotográfico, o ambiente educativo, incluindo espaço(s) interior(es) e exterior(es) e as diferentes actividades das crianças e do pessoal. As fotografias serão incluídas no relatório da avaliação e utilizadas durante as entrevistas feitas às crianças.
- Preencher a ficha sobre o espaço educativo (FEE)
- Explicar a natureza da ficha de dados profissionais e distribuí-la para ser preenchida por todos os elementos do pessoal que trabalham com as crianças.

Documentos utilizados na 2ª Etapa

- Ficha do estabelecimento educativo
- Ficha do espaço educativo
- Ficha de dados profissionais
- Fotografias

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA.....
.....
NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....
.....
MORADA
.....
CÓDIGO POSTAL TELEFONE.....
E-MAIL
DIRECTOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO
ELEMENTO DE APOIO DQP DATA

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o jardim de infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

- A1 Ministério da Educação B1 IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)
A2 Ministério do Trabalho e da Solid. Social B2 Particular e Cooperativo
A3 Outros _____ B3 Outros _____

2. Em que tipo de instalações funciona?

- a) Construção de raiz b) Edifício adaptado
c) Edifício integrado em escola do 1º ciclo d) E.B.I. (Escola Básica Integrada)
e) Outros _____

3. São os únicos locatários? a) Sim b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros _____

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de actividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?
 Grupos heterogéneos

Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura ___:___ Hora de encerramento ___:___

b) Qual a duração da componente lectiva?

Manhã das ___ horas às ___ horas; Tarde das ___ horas às ___ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio-educativo?

Manhã das ___ horas às ___ horas - Tarde das ___ horas às ___ horas

d) Qual é o horário do almoço? _____

e) Quem presta esse serviço? _____

15. Qual o grau de participação da família no jardim de infância?

a) Nula Pontual Frequente

b) Festas Reuniões Actividades e/ou projectos

Se participa nas actividades e/ou projectos dê um exemplo _____

16. Existe pessoal de apoio?

SIM NÃO

a) educador de apoio?

b) outros técnicos?

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

Mínima _____ Máxima _____ Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias montantes _____

b) Projectos montantes _____

c) Outros montantes _____

COMUNIDADE LOCAL

20. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) Área urbana b) Área suburbana c) Área rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos sócio-económicos:

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO

a) Qual a percentagem dessas crianças? %

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? %

24. Qual a proveniência desses pais? _____

25. Qual a percentagem de crianças de famílias étnicas? _____

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ACTIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

SALA.....

O ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m²

2. Áreas em que está organizada e designação.

3 a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança
- b) Vestiários
- c) Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

a) sanitários para crianças

b) lavanderia

c) dormitório(s)

d) cozinha

e) sala para movimento/ginásio/

f) refeitório

g) sala de professores e casa de banho para adultos

h) sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) secretaria

j) sala de actividades de apoio à família / prolongamentos

k) biblioteca / ludoteca / centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim b) Não

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

- | | |
|---|---|
| a) <input type="checkbox"/> Utensílios de exterior (pás, bolas) | f) <input type="checkbox"/> Arrecadação exterior |
| b) <input type="checkbox"/> Estrutura para trepar/escorrega/
baloços | g) <input type="checkbox"/> Jardim e/ou horta |
| c) <input type="checkbox"/> Caixa de areia | h) <input type="checkbox"/> Animais domésticos |
| d) <input type="checkbox"/> Tanque de água | i) <input type="checkbox"/> Outros?
Quais? _____ |
| e) <input type="checkbox"/> Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) | |

6. Considera os materiais suficientes? a) Sim b) Não

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) Novo
- b) Velho
- c) Usado mas em bom estado

Observações:

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) Sim b) Não

Observações:

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DO (A) EDUCADOR(A) INFÂNCIA

NOME DO ESTABELECIMENTO.....
 NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....
 MORADA.....
 CÓDIGO POSTALTELEF ONE
 E-MAIL
 ELEMENTO DE APOIO DQP DATA
 NOME.....

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

- Bacharelato
- Licenciatura
- Complemento Formação Na área de _____
- DESE Na área de _____
Curso de especialização
- Mestrado Na área de _____
- Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

c) Outra formação/habilitações certificadas

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

2 a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

- | | |
|---|--|
| a) Voluntariado
<input type="text"/> anos | f) ATL
<input type="text"/> anos |
| b) Ensino Particular e Cooperativo
<input type="text"/> anos | g) Hospital
<input type="text"/> anos |
| c) Rede Pública – Jardim de Infância
<input type="text"/> anos | h) Ludotecas
<input type="text"/> anos |
| d) IPSS – Jardim de Infância
<input type="text"/> anos | i) Bibliotecas
<input type="text"/> anos |
| e) Creche
<input type="text"/> anos | j) Outros. Quais? _____
<input type="text"/> anos |

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

Sector Privado anos Sector Público anos Sector Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

b) menos satisfação

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua actividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua actividade profissional?

c) quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/ temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	frequentou	existe na sua zona	gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Observação, planeamento avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Documentação pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Teoria e métodos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Projecto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Actividades lúdicas / Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Sociologia da educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Organização do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Trabalho com pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Articulação com o 1º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Novas tecnologias (computadores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Outros _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Áreas Curriculares

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Formação Pessoal e Social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Expressão Motora | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Expressão Dramática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Expressão Plástica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Expressão Musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Linguagem oral e abordagem à escrita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Conhecimento do mundo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Outras _____ | | | |

12. Quantas horas, por dia, trabalha directamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não lectiva a) Sim b) Não

Se sim, como usa as horas da componente não lectiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DA AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA

NOME DO ESTABELECIMENTO.....

.....

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO

.....

MORADA.....

.....

CÓDIGO POSTAL TELEFONE

E-MAIL

O ELEMENTO DE APOIO DQP DATA

NOME.....

1. Escolaridade

a) Anos de escolaridade (coloque um círculo de acordo com a sua situação)

4 6 9 11 12

b) Tem outras habilitações académicas?

c) Tem formação profissional para exercer a função que desempenha? Sim Não

Se respondeu sim, diga qual?

d) Outra formação/habilitações certificadas

2 a) Quantos anos tem de serviço?

b) Anos de serviço neste estabelecimento?

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado

anos

b) Ensino Particular e Cooperativo

anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância

anos

d) IPSS – Jardim de Infância

anos

e) Creche

anos

f) ATL

anos

g) Hospital

anos

h) Ludotecas

anos

i) Bibliotecas

anos

j) Outros. Quais? _____

anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

Sector Privado anos Sector Público Anos
Solidário

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que:

a) lhe dá mais satisfação

b) lhe dá menos satisfação

8. Que razões a levaram a escolher esta profissão?

9. Como gostaria de melhorar na sua actividade profissional?

a) Que dificuldades encontra para melhorar a sua prática profissional?

b) quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Teve alguma formação em serviço? Sim Não

a) Se respondeu sim, diga que temas foram tratados e quanto tempo duraram essas acções?

11. Se pudesse ter acesso à formação em serviço, diga quais dos seguintes temas lhe interessam muito, lhe são indiferentes e lhe interessam pouco

	Muito interesse	Indiferente	Pouco interesse
a) Legislação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Observação/ avaliação/ registo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Desenvolvimento das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Organização de actividades educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Actividades lúdicas/Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Escola inclusiva/Necessidades educativas especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Primeiros socorros/Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Educação Multicultural/Igualdade de oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Trabalho com pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Orientações curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Outros _____			

12. Tem outros comentários a acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

3ª Etapa

Entrevistas

O número de entrevistas a fazer depende do tamanho do estabelecimento educativo. Use as indicações que se dão a seguir, como base para tomar decisões:

- Entrevista ao director do agrupamento/instituição. Utilize o guião de entrevista ao director como base;
- Entrevista a cerca de metade dos membros do pessoal que trabalham com crianças. Utilize o guião de entrevista ao pessoal como base;
- Entrevista a uma amostra de pais, num máximo de 20%. Utilize o guião de entrevista aos pais como base;
- Entrevista a uma amostra de 20% de crianças. Utilize o guião de entrevista às crianças como base;
- Os guiões de entrevista servem como ponto de referência. Pode adaptar cada pergunta, tendo em conta a pessoa que vai entrevistar;
- Sugere-se que se tomem notas da conversa enquanto a entrevista está a ser gravada. As notas referem-se só a frases significativas que podem apoiar a escrita do relatório de avaliação;
- Certifique-se que os participantes entendem o processo e estão informados sobre como se desenrola e para que serve. Os entrevistados devem ter acesso à transcrição da entrevista;
- O guião da entrevista pode ser adaptado, contudo a essência das questões deve permanecer a mesma para todos os participantes.

Documentos utilizados na 3ª Etapa

- Entrevista ao director do agrupamento/instituição;
- Entrevista ao pessoal;
- Entrevista aos pais;
- Entrevista às crianças.

Entrevistas

Todas as entrevistas deverão começar por uma introdução – legitimação da entrevista – que tem como objectivo:

- Explicar a finalidade da entrevista;
- Motivar o entrevistado;
- Garantir a confidencialidade da informação.

Entrevista ao Director do estabelecimento educativo

A entrevista dura cerca de 30 minutos. As questões do guião deverão ser adaptadas à situação. Serão tomadas notas durante a entrevista que poderá também ser gravada.

1. FINALIDADES E OBJECTIVOS

- a. O estabelecimento tem projecto educativo? Como foi elaborado? Quem participou na sua elaboração?
- b. Como é que o projecto educativo é divulgado aos diferentes intervenientes?
- c. Quais as finalidades e os objectivos para a educação pré-escolar de acordo com o Projecto Educativo do Estabelecimento? (adaptar consoante se está a entrevistar a direcção de estabelecimentos solidários, públicos ou privados).
- d. Quais as finalidades e os objectivos para a creche de acordo com o Projecto Educativo do Estabelecimento? (adaptar consoante se está a entrevistar a direcção de estabelecimentos solidários, públicos ou privados).
- e. Considera que este estabelecimento dá resposta às necessidades das crianças e dos pais? Quais as principais preocupações em cada um destes domínios?
- f. Há preocupação de integrar crianças com NEE? Quantas crianças com NEE há na instituição? Como é feita a sua inclusão? Como está organizado o apoio educativo?

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- a. O que acha que as crianças devem aprender na educação pré-escolar?
- b. O estabelecimento adopta algum modelo/método pedagógico de referência?
- c. Que tipos de actividade/experiências educativas são proporcionadas às crianças?
- d. Considera que as actividades desenvolvidas dão resposta às necessidades das crianças?
- e. Acha que as actividades estão adaptadas a crianças com NEE? O atendimento a estas crianças beneficia ou prejudica o trabalho realizado com o conjunto das crianças?

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

- a. Quais as actividades/experiências que mais contribuem neste jardim de infância para a aprendizagem das crianças? Acha que as experiências são diversificadas? Há aspectos que não são contemplados?
- b. Como vê o trabalho das educadoras de infância? E das auxiliares?
- c. Como estão organizados os grupos? (Por idades? Heterogéneos? Outras preocupações nessa organização? Porquê?) Há contactos e ou/actividades entre os diferentes grupos? Como? Quando?
- d. Acha que há uma preocupação com a aprendizagem e o progresso de toda e cada uma das crianças? Como se concretiza?

- e. Acha que as actividades estão adaptadas às crianças com Necessidade Educativas Especiais (NEE)
- f. Acha que as crianças com NEE estão integradas nas actividades do grupo?

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

- a. Como é planeado e avaliado o projecto educativo/plano anual?
- b. Como é planeado e avaliado o projecto curricular de escola e de sala?
- c. São utilizadas formas de observação, registo e avaliação das aprendizagens das crianças?
- d. O planeamento, registo e avaliação têm em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?
- e. Como são sinalizadas e encaminhadas as crianças com NEE? Como mobilizam os recursos para responder às suas necessidades?
- f. Como é avaliada a sua evolução?

5. PESSOAL

- a. Quantos educadores/professores e auxiliares há na instituição? Como estão distribuídos por valências? Quem contrata o pessoal e com que critérios?
- b. Qual o horário/distribuição de pessoal?
- c. Acha que o número de educadores e auxiliares é suficiente no jardim de infância? E na creche?
- d. Há estabilidade de pessoal?
- e. Como promove o desenvolvimento profissional do pessoal? Quais as principais necessidades de formação contínua? Quais as acções de formação que elementos da instituição têm frequentado ultimamente? Acha mais importante uma formação centrada na instituição ou na frequência de acções no exterior?
- f. Tem educadores de apoio para crianças com NEE? Como funciona o apoio?

6. ESPAÇOS E MATERIAIS

- a. Pensa que os espaços e materiais existentes são suficientes e adequados tanto para as crianças da creche como para as crianças do jardim infância?
- b. O que gostaria de melhorar relativamente a espaços e/ou materiais?
- c. Estes espaços e materiais são adequados para crianças com NEE? Por ex. acesso de cadeiras de rodas?

7. RELAÇÕES E INTERACÇÕES

- a. Que tipo de relações procura estabelecer entre todo o pessoal, nomeadamente entre as educadoras de infância, educadoras e auxiliares, entre estas e outros técnicos da instituição?

- b. Como vê o seu papel na promoção de um bom clima relacional?

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

- a. Há uma preocupação no estabelecimento instituição em criar uma maior igualdade de oportunidades (por referência ao estatuto sócio-económico, classe social, género, língua materna, religião, etnia, deficiência física ou mental, etc.)? Como se faz para a pôr em prática?
- b. Acha que a educação pré-escolar pode ter um papel numa maior igualdade de oportunidades face à escola e a sucesso educativo? Porquê?
- c. De que modo é que o estabelecimento promove a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças sócio-económicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outras?

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E COMUNIDADE

- a. Como é assegurada a participação dos pais? Que formas de participação são desenvolvidas?
- b. Quais as relações com outros parceiros? (outras instituições? associações e serviços da comunidade? autarquias?).
- c. Quais as relações com os pais de crianças com NEE? Quais as relações com outras instituições de apoio ECAE's, Instituições Especializadas, Centros de Saúde?

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

- a. Há uma preocupação com monitorar e avaliar a qualidade das aprendizagens? Que instrumentos são usados?
- b. Como se pode melhorar a qualidade das aprendizagens? Como se pode avaliar essa melhoria de qualidade?
- c. Tem acesso a informação de especialistas (educador de apoio, psicólogo, terapeuta) para saber se a instituição promove uma educação de qualidade para as crianças com NEE?

Entrevista à educadora de infância

1. FINALIDADES E OBJECTIVOS

- a. Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar (creche/jardim de infância)?
- b. Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Estas crianças têm apoio? Que tipo de apoio?

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- a. Que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?
- b. Quais são os referenciais utilizados para desenvolver essas experiências de aprendizagem:
 1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE);
 2. Referenciais científicos:
 - i. pedagogos
 - ii. modelos pedagógicos
 3. Referenciais profissionais – o Perfil do Educador de Infância;
- c. Adapta o currículo às crianças com NEE? Como?

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

- a. Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?
- b. Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem de todas as crianças?
- c. Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

- a. Como é que as actividades e os projectos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?
 1. Planeamento
 2. Desenvolvimento
 3. Documentação
 4. Monitorização
 5. Avaliação
- b. Qual é o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?
- c. Como é que os interesses da criança individual informam a planificação? Dê um exemplo.
- d. Como é que apoia a auto-estima, o bem estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças?
- e. Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

5. PESSOAL

- a. Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?
- b. Considera adequada a formação inicial dos adultos?
- c. Qual a formação e apoio de que dispõe o pessoal técnico?

- d. A quantos dias anuais de formação tem direito o pessoal?
- e. Este estabelecimento tem muita mobilidade docente? Se pensa que sim, sugira como pode ser resolvido esse problema.
- f. Quais são as suas aspirações profissionais? O estabelecimento dá apoio às suas aspirações?
- g. Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

6. ESPAÇOS

- a. Considera o ambiente educativo adequado para as crianças pequenas?
- b. Gostaria de o melhorar? Como?
- c. Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?

7. RELAÇÕES E INTERACÇÕES

- a. Na sua opinião, como é atmosfera da instituição?
- b. Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?
- c. Como é cuidada a criança individual?
- d. Como se reage ao comportamento inapropriado?
- e. Como é que as crianças chegam à compreensão do que está certo e do que está errado?

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

- a. Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças sócio-económicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outras.
- b. O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

- a. Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?
- b. Quais são as relações entre a escola e a casa? Entre a escola e a comunidade?
- c. Os pais têm conhecimento dos seus direitos? E exercem-nos?
- d. Que apoio dá aos pais para que possam ajudar a aprendizagem das crianças em casa?
- e. Quais são as relações que tem com os contextos educativos para que as crianças transitam?
- f. Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

- a. Conhece a visão, a missão e o projecto da liderança do estabelecimento/da instituição?
- b. O que se faz no estabelecimento para garantir a qualidade?
- c. Como é que os processos de avaliação informam o desenvolvimento da prática?
- d. O que faz para garantir uma resposta de qualidade às crianças com NEE?

Quer acrescentar alguma coisa?

Entrevista ao Pessoal Auxiliar

1. FINALIDADES E OBJECTIVOS

- a. Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar (creche/jardim de infância)?
- b. Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Estas crianças têm apoio? Que tipo de apoio?

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- a. Que tipo de actividades/experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?
- b. O currículo está adaptado às crianças com NEE?

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

- a. As crianças estão a aprender com as actividades proporcionadas?
- b. Como é que os adultos apoiam a aprendizagem das crianças?
- c. Participa na gestão do grupo? Como?
- d. Quais são e como são distribuídas as funções e tarefas do educador e da(s) auxiliar(es)?
- e. As crianças com NEE estão integradas nas actividades do grupo?

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

- a. Participa na observação e documentação das actividades das crianças? Como?
- b. Participa na planificação do trabalho? Como?
- c. Avalia o seu trabalho? Como?
- d. Participa na avaliação da aprendizagem das crianças? Como?
- e. Como se assegura que as crianças com NEE são envolvidas nas actividades?

5. PESSOAL

- a. Qual o número de crianças e adultos na sala? Considera adequado o número de crianças por adulto?
- b. Qual a sua formação profissional?
- c. Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

6. ESPAÇOS

- a. Considera o ambiente educativo adequado para as crianças pequenas?
- b. Gostaria de o melhorar? Como?
- c. Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?

7. RELAÇÕES E INTERACÇÕES

- a. Que tipo de relações procura estabelecer com outros adultos do estabelecimento educativo?
- b. E com a educadora da sala?
- c. Que tipo de relações procura estabelecer com as crianças?

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

- a. Como se garante a igualdade de oportunidades?

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

- a. Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?
- b. Quais são as relações entre a escola e a casa? Entre a escola e a comunidade?

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

- a. O que se faz para garantir a qualidade?
- b. O que faz para garantir uma resposta de qualidade às crianças com NEE?

Entrevista aos pais/encarregados de educação

1. FINALIDADES E OBJECTIVOS

- a. Porque escolheu colocar o seu/sua filho/a neste jardim de infância/creche?

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- a. Que experiências de aprendizagem são oferecidas às crianças neste estabelecimento educativo?
- b. Acha que a instituição encoraja a auto-estima das crianças e atitudes positivas perante a aprendizagem?

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- a. Sente que o seu filho/a está a aprender? Explique, por favor.
- b. Acha que a educadora apoia a aprendizagem das crianças?
- c. Que papel desempenha na aprendizagem do seu filho/a?:
 - 1. em casa;
 - 2. na sala.
- d. O JI /creche dá-lhe apoio quanto ao modo de encorajar a aprendizagem do seu filho/a?

4. PLANEAMENTO/DOCUMENTAÇÃO/AVALIAÇÃO

- a. Como é que a aprendizagem das crianças é:
 - 1. Planeada?
 - 2. Documentada?
 - 3. Avaliada?
- b. Colabora nesses processos?

5. PESSOAL

- a. Considera a qualificação do pessoal adequada?
- b. Considera importante que as educadoras disponham de formação? Porquê?
- c. Considera que o pessoal responde às necessidades individuais das crianças?
- d. Considera que o pessoal responde às necessidades individuais das crianças com NEE?

6. ESPAÇO/MATERIAIS

- a. Considera o espaço da sala e do recreio adequados?
- b. Poderiam fazer-se melhorias?
- c. Tem algumas preocupações no que se refere à saúde e/ou segurança?
- d. Considera que o espaço responde às necessidades individuais das crianças com NEE?

7. RELAÇÕES/INTERACÇÕES

- a. Na sua opinião, como é a atmosfera da instituição?
- b. A informação que recebe da instituição é acessível?
- c. Como acha que é cuidada a criança individual?
- d. Sabe como o jardim de infância reage quando se verificam comportamentos inapropriados?
- e. Acha que a instituição ajuda as crianças à compreensão do que está certo e do que está errado?
- f. Pensa que a instituição encoraja uma educação para a tolerância?

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

- a. Acha que é garantida igualdade de oportunidades a todas as crianças?
- b. Acha que a instituição é aberta e acessível a toda a comunidade?
- c. Acha que o estabelecimento/ instituição procura a equidade e a inclusão?
- d. Acha que as crianças com NEE estão integradas no grupo?

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS, RELAÇÃO COM A CASA E A COMUNIDADE

- a. Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?
- b. Quais são as relações entre a escola e a casa?
- c. E entre a escola e a comunidade?
- d. Quando há queixas por parte dos pais, como são atendidas?
- e. Sente que o processo inicial de adaptação das crianças foi bem feito?
- f. Existem procedimentos que lhe permitem partilhar as suas ideias sobre as preferências e competências do seu filho/a com o estabelecimento/ instituição?
- g. Tem garantia que essa informação é utilizada?
- h. Tem oportunidade para conversar sobre as refeições que são fornecidas?

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

- a. Parece-lhe que a instituição tem uma liderança com um projecto?
- b. Na sua opinião, o que se faz para garantir a qualidade da educação de infância prestada?
- c. Como é que se pode melhorar a sala de actividades?
- d. Está satisfeito com os serviços prestados ao seu filho?
- e. Como é garantida a qualidade da educação às crianças com NEE?

Entrevista às crianças

Usar fotografias das áreas, das actividades e das pessoas. Falar informalmente a um pequeno grupo. Usar as questões que se seguem como um guia a ser adaptado consoante as necessidades. Explicar as razões da entrevista – saber o que eles pensam sobre o jardim de infância. Obter o consentimento das crianças.

Introduzir regras – falar um de cada vez (o gravador pode ser utilizado para auto-controlo do grupo – para ficar bem gravado, tem que falar um de cada vez).

1. FINALIDADES E OBJECTIVOS

- a. Porque é que as crianças vêm para o jardim de infância? Sabes porque é que os teus pais te trazem para aqui?

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- a. O que fazem aqui? O que gostam mais de fazer? O que gostam menos de fazer?
- b. Podem contar-me alguma coisa que aprenderam no jardim de infância e que não sabiam antes?

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- a. Quem é que vos ajuda a aprender aqui no jardim de infância?
- b. Há alguma coisa que não possam fazer aqui?
- c. Há sítios da sala para onde não possam ir?
- d. Podem pegar nas coisas que quiserem?
- e. Qual é o sítio em que mais gostam de estar?

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

- a. De manhã, quando chegam, como é que sabem o que vão fazer?
- b. Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?

5. PESSOAL

- a. O que é que fazem aqui as educadoras? E as auxiliares?

6. ESPAÇO

- a. Qual é a área que gostam mais? Se pudessem mudar alguma coisa na vossa sala que mudavam?
- b. Qual é a actividade que gostam mais? Dentro da sala? Lá fora?

7. RELAÇÕES E INTERACÇÕES

- a. Com quem gostas mais de estar no jardim de infância?
- b. Com quem gostas mais de brincar?
- c. O que acontece quando uma criança se porta bem?
- d. O que acontece quando uma criança se porta mal?
- e. O que acontece quando uma criança ajuda os outros?
- f. O que achas que as pessoas pensam de ti?
- g. Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?
- h. Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa podes dizer que não concordas?
- i. Se tivesses de explicar a uma criança que pensa vir para aqui no próximo ano o que se pode fazer e o que é proibido, o que é que tu lhe dizias?
- j. Quem são os teus maiores amigos?
- k. Como arranjas amigos aqui na escola?
- l. Gostas de estar aqui?

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

- a. Todas as crianças podem fazer as mesmas coisas, aqui no jardim de infância? Há coisas que só podem fazer os meninos? Há coisas que só podem fazer as meninas?
- b. Achas que as pessoas podem ser diferentes e mesmo assim ser amigas?
- c. Há algumas actividades em que precisas de ajuda?
- d. Há outros meninos que precisam de ajuda nas actividades?

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS, FAMÍLIA E ENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

- a. Os teus pais (mãe, pai, outros familiares, outros encarregados de educação) vêm ao jardim de infância? Quando? O que vêm fazer?
- b. Quando vais para casa contas aos teus pais o que estiveste a fazer no jardim de infância?
- c. O que é que os teus pais dizem acerca do jardim de infância? Achas que têm razão?
- d. Há coisas que fazes aqui e não podes fazer em casa? Há coisas que fazes em casa e não podes fazer aqui?

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

- a. O que é que fazias para melhorar o jardim de infância?
- b. Quando fazes uma coisa bem, o que te dizem?
- c. Quando fazes alguma coisa mal, o que te dizem?

Queres contar-me mais alguma coisa sobre o teu jardim de infância?

4ª Etapa

Target (Criança-Alvo)

- Fundamentação
- Realização das observações
- Preenchimento da Ficha de Observação
- Instruções para a análise de dados

Documentos utilizados na 4ª etapa

- Ficha de Observação

FUNDAMENTAÇÃO

Segue-se uma amostra de crianças durante um dia em que se desenvolve a rotina do jardim de infância com o objectivo compreender o quotidiano da criança. Esta técnica dá informação sobre as experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionada às crianças, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interacção entre crianças e adultos.

Instruções para a realização das observações

- Identifique as crianças a observar tendo em conta o género, a etnia, a idade, etc.
- Cada observação tem a duração 5 minutos
- Siga a criança durante duas sessões, em diferentes dias. Inclua, se possível, períodos da manhã e da tarde.
- Faça 2 observações por criança, por período/sessão, num total de 4 observações por criança.
- Registe as observações na Ficha de Observação.
- Utilize uma ficha de registo diferente para cada uma das observações.
- Verifique as suas notas sobre as escolhas das crianças observadas.
- *Se quiser observar até que ponto as crianças com dificuldades de comunicação interagem com adultos e com outras crianças, utilize o reverso da Ficha de Observação, observando, de cada vez, um total máximo de 5 crianças.*

Instruções para o preenchimento da Ficha de Observação

- Registe, em cada ficha, o nome do estabelecimento, o nome do observador, a data, o nome, o sexo e a idade da criança.
- Aponte o número de crianças que estão presentes na sala.
- Aponte o número de adultos que estão presentes na sala.
- Assinale, com um círculo, o nível predominante de escolha da criança.

Existem quatro níveis de iniciativa da criança:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a actividade proposta.

Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas actividades.

Nível 3 – Há algumas actividades que não podem ser escolhidas.

Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

- *Hora* – aponte a hora em que é feita a observação.
- *Descrição da Actividade* – tome notas sobre as actividades em que a criança está envolvida durante o período de observação, incluindo as interacções dominantes.
- *Grande Grupo (GG); Pequeno Grupo (PG); Par (P) ; Individual (I)*. – assinale a situação predominante.
- *Experiências de aprendizagem* – assinale, com um círculo, as experiências de aprendizagem que a criança está a fazer nas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE:

Área de Formação Pessoal e Social

Área de Expressão e Comunicação

Domínio das Expressões

Expressão Motora

Expressão Dramática

Expressão Plástica

Expressão Musical

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Domínio da Matemática

Área de Conhecimento do Mundo

- *Envolvimento* – Seleccione o nível dominante do envolvimento da criança, durante o período de observação, de entre os seguintes níveis:

Nível 1	Ausência de actividade
Nível 2	Actividade frequentemente interrompida
Nível 3	Actividade mais ou menos contínua
Nível 4	Actividade com momentos intensos
Nível 5	Actividade intensa mantida

- *Interação* – a interação pode ser verbal ou não-verbal. Durante o período de observação, assinale a forma dominante de interação:

CA ↔ A	interacção equilibrada entre criança-alvo e adulto
CA ↔ C	interacção equilibrada entre criança-alvo e criança
CA → A	criança-alvo interage com adulto
CA → C	criança-alvo interage com outra criança
CA → GC	criança-alvo interage com um grupo de crianças
A → CA	adulto interage com a criança-alvo
C → CA	outra criança interage com a criança-alvo
→ CA ←	criança-alvo fala consigo própria
CA	ausência de interacção
GC → CA	grupo de crianças interage com criança-alvo
CA ↔ GC	interacção equilibrada criança-alvo grupo de crianças

Observação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

As crianças com NEE poderão ter dificuldades de comunicação verbal e não-verbal. Desenvolvemos para estas crianças, uma ficha de observação. Esta ficha abrange modos de interacção mínima e encontra-se ilustrado no reverso da Folha de Observação da Criança. Sugerimos que quando se observam crianças com NEE se sigam os procedimentos anteriormente descritos, omitindo os dados sobre a interacção que se pedem no quadrado do lado direito inferior da Folha.

Observe as crianças por mais 2 minutos e vá assinalando o número de vezes que as crianças interagem das seguintes maneiras:

Interações com um Adulto

CA inic A	criança-alvo inicia conversa com um adulto
CA resp A	criança-alvo responde com gestos ou fala a um adulto
CA olha A	criança-alvo olha para um adulto ou estabelece contacto visual com ele

Interações com Crianças

CA inic C	criança-alvo inicia conversa com outra criança
CA resp C	criança-alvo responde com gestos ou responde a outra criança que fala com ela
CA olha C	criança-alvo olha ou estabelece contacto visual com outra criança

Comportamento solitário

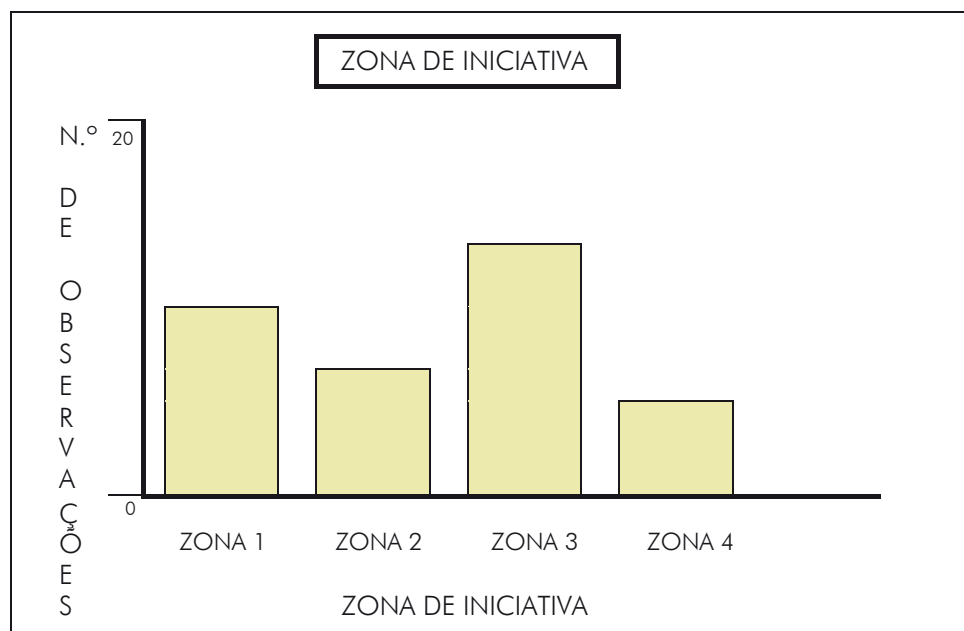
→ CA ← (+a)	fala consigo própria enquanto realiza uma actividade
→ CA ← (- a)	fala consigo própria não estando a realizar nenhuma actividade
CA	não fala e não está a realizar nenhuma actividade

Instruções para análise dos dados

As análises são realizadas sobre os totais de todas as observações feitas às crianças. Os totais devem ser apresentados sob a forma de gráficos de barras, como os seguintes:

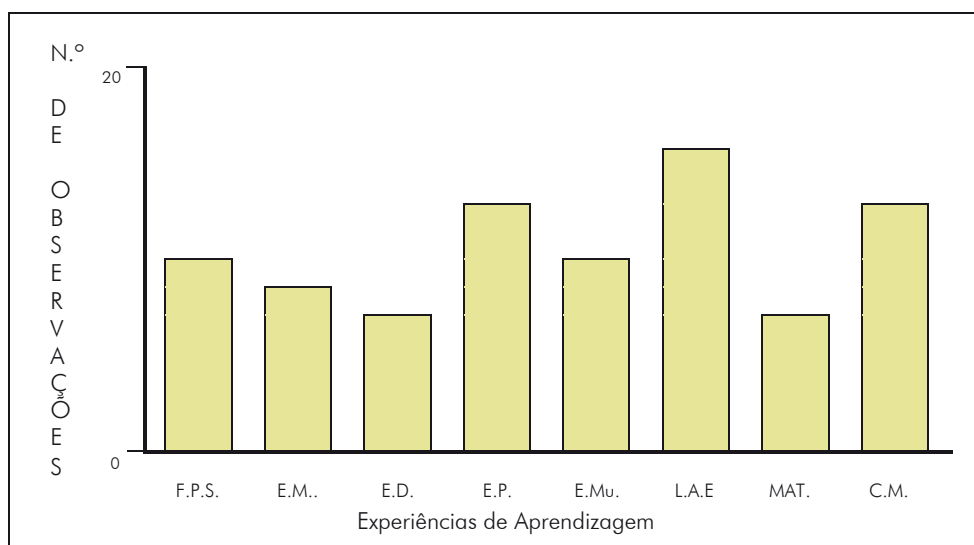
- **Nível de Iniciativa**

A partir do conjunto das observações, conte o número total de observações obtidas em cada um dos níveis. Usando os totais, faça um gráfico de barras como aquele que se indica a seguir. Se recolheu dados de crianças com NEE e, quer comparar as suas escolhas de actividade com as escolhas feitas pelas outras crianças, faça o gráfico em papel transparente para o poder sobrepor ao gráfico principal.



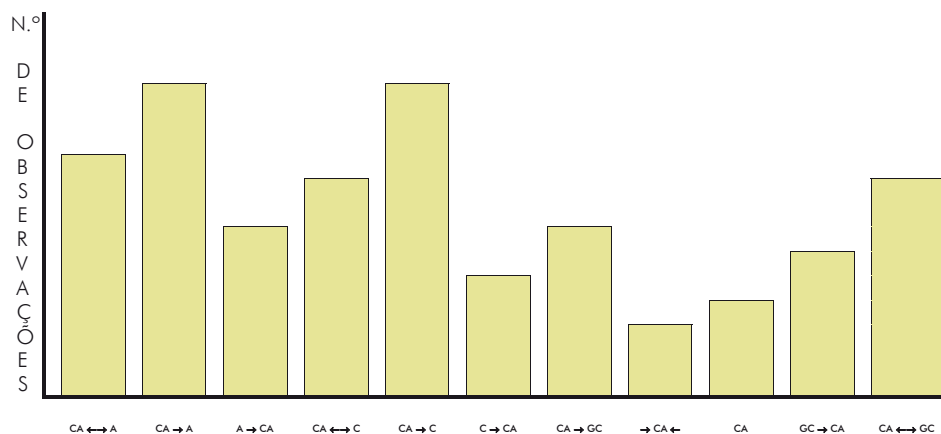
• **Experiências de Aprendizagem**

A partir do conjunto das observações, conte o número total de observações relativas a cada uma das áreas de aprendizagem em que as crianças estiveram envolvidas. Construa um gráfico de barras que indique os totais obtidos em cada uma das áreas de conteúdo. Apresenta-se, seguidamente, um exemplo. Se quiser fazer comparações entre os totais obtidos por crianças com e sem NEE, faça gráficos separados, um deles em papel transparente, e sobreponha-os. Siga o mesmo procedimento se quiser comparar raparigas e rapazes ou crianças mais velhas e mais novas.



• **Interação**

A partir das observações, conte o número total de interações registadas em cada tipo de interação. Construa um gráfico de barras para cada tipo de interação. Apresenta-se, seguidamente, um exemplo.

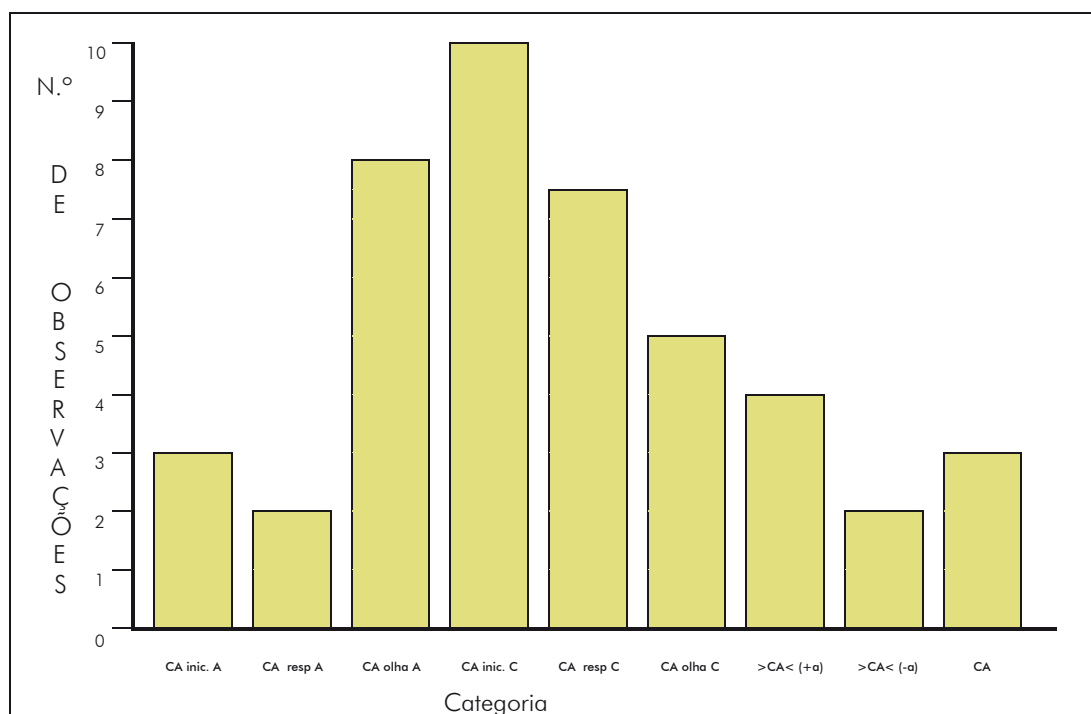


- **Envolvimento**

O nível de envolvimento e as categorias grande grupo/pequeno grupo/par/individual, também auxiliam a obter uma visão e compreensão mais ricas sobre o efeito das experiências de aprendizagem que são proporcionadas às crianças.

Se tiver recolhido dados adicionais sobre as crianças com NEE, faça gráficos individuais para cada criança com dificuldades de comunicação e depois, junte os resultados obtidos num só gráfico.

A seguir apresenta-se, como exemplo, um gráfico ilustrando as observações feitas a um grupo de crianças com NEE.



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 PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Dramática 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 G→CA CA CA←→GC CA→GC GC→CA						

OBSERVAÇÃO ADICIONAL DE DOIS MINUTOS PARA CRIANÇAS COM NEE

		CONTAGEM (assinale cada observação)
INTERACÇÕES COM ADULTOS		
Inicia conversa com um adulto	CA inic A	
Responde com gestos ou fala a um adulto	CA resp A	
Olha ou tem contacto visual com um adulto	CA olha A	
INTERACÇÕES COM CRIANÇAS		
Inicia conversa com outra criança	CA inic C	
Responde com gestos ou fala a outra criança	CA resp C	
Olha ou tem contacto visual com outra criança	CA olha C	
COMPORTAMENTO SOLITÁRIO		
Fala consigo própria enquanto está a fazer uma actividade	→ CA ← (+a)	
Fala consigo própria quando não está a fazer nada	→ CA ← (-a)	
Não fala e não está a fazer nada	CA	

Comentários adicionais

Avaliação da Qualidade

Nesta segunda fase os dados recolhidos fornecem os meios para avaliação da melhoria das aprendizagens à medida que o Projecto avança no Ciclo de Desenvolvimento da Qualidade. À luz dos resultados de investigações recentes (Sylva e Wiltshire 1993) as avaliações da qualidade obtidas a partir dos resultados da aprendizagem são, por si só, insuficientes.

A nossa ênfase no processo acarreta o reconhecimento de que criar atitudes positivas para com o aprender se constitui num factor crítico para o sucesso académico a longo termo (Schweinhart e Weikart 1993).

Enquanto se reconhece a utilidade de algumas medidas de realização, reconhece-se também a necessidade de medidas de processos.

A Metodologia DQP foi concebida de modo a dar ênfase à importância aos processos de aprendizagem. A avaliação centra-se, portanto, em dois factores-chave da qualidade e eficácia da aprendizagem na infância. Em primeiro lugar, o modo como a criança se envolve no processo de aprendizagem. Em segundo lugar, o estilo de interacções que os adultos têm com as crianças.

Para tal adaptaram-se dois instrumentos de observação de Ferre Laevers: a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto, que passam a descrever-se.

5ª Etapa

Escala de Envolvimento da Criança

Instrumentos para a formação

- Fundamentos do conceito de envolvimento
- A escala de envolvimento
- Os indicadores de envolvimento
- Instruções para a realização das observações
- Instruções para a análise de dados

Documentos usados na 5ª Etapa

- Ficha de envolvimento da criança

Que se entende por envolvimento?

(Fundamentos do conceito de envolvimento)

Neste manual a Escala de Envolvimento para Crianças Pequenas (LIS-YC), concebida pelo Professor Ferre Laevers para o Projecto EXE, Leuven, Bélgica (Laevers 1994) é sempre referida pelo título de Escala de Envolvimento da Criança.

○ envolvimento é uma qualidade da actividade humana:

- pode ser reconhecido pela concentração e persistência;
- é caracterizado pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia;
- é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança;
- há dados que sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento (Laevers, 1993).

○ envolvimento é uma medida da qualidade aplicável a uma lista inesgotável de situações e idades. Pode ser avaliado o grau em que, mesmo os bebés, se concentram no ambiente e respondem a estímulos. Uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspecto específico e, raramente, se distrai. Simultaneamente, nota-se uma tendência para continuação e persistência nessa actividade.

A motivação é uma das características predominantes do envolvimento. Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela sua actividade. Um indicador deste estado é que o tempo passa rapidamente para esta criança. Uma criança envolvida fica extremamente atenta e sensível aos estímulos mais relevantes. Mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer. A fonte desta satisfação reside no desejo profundo que a criança tem de melhor compreender a realidade.

Situações de envolvimento podem distinguir-se, facilmente, das que também são emocionalmente intensas, como, por exemplo, as birras.

○ envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis. Para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygostsky, 1978). Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Czikszentmihayli, 1979; Laevers 1994).

A ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A escala de envolvimento da criança tem dois componentes:

1. Uma lista de indicadores de envolvimento
2. Os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos.

Os Indicadores de Envolvimento da Criança

Concentração

A atenção da criança encontra-se orientada para a actividade. Nada parece poder distrair a criança desta profunda concentração.

Energia

A criança investe muito esforço na actividade. Está muito interessada e estimulada. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo alhear da voz ou pela pressão que faz sobre o objecto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer.

Complexidade e Criatividade

Observáveis quando a criança mobiliza, de livre vontade, as suas capacidades cognitivas e outras para se dedicar a um comportamento mais complexo do que uma mera rotina. A criança envolvida não pode mostrar mais competência – está a dar o seu melhor. Criatividade não significa que o resultado tenha que ser original. A criatividade existe quando a criança dá um toque individual ao que faz e contribui para o seu desenvolvimento criativo. Nesta situação, a criança encontra-se nos limites das suas capacidades.

Expressão Facial e Postura

Os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o envolvimento da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes. A postura pode revelar alta concentração ou tédio. A postura pode ser altamente significativa, mesmo quando a criança está de costas para o observador.

Persistência

A persistência é a duração da concentração na actividade que está a ser realizada. As crianças que estão realmente envolvidas não abandonam facilmente o que estão a fazer. Querem continuar a actividade que lhes interessa e dá prazer, não se deixando distrair pelo que acontece à sua volta. A actividade envolvida tem geralmente uma maior duração, embora o tempo investido dependa da idade e da experiência da criança.

Precisão

As crianças envolvidas mostram um cuidado especial com o seu trabalho e estão atentas aos pormenores. As crianças que não se envolvem, estão pouco preocupadas com as questões de pormenor. Os pormenores não são importantes para elas.

Tempo de reacção

As crianças que estão envolvidas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos. Correm, literalmente falando, para uma actividade e mostram grande motivação e entusiasmo. Note-se que o envolvimento não se pode ver apenas pela reacção inicial. É mais que isso.

Linguagem

A importância que a actividade tem para as crianças pode ser observada através dos comentários que fazem. Por exemplo, poderão, repetidamente, pedir para fazer uma determinada actividade e dizerem que gostam de a fazer.

Satisfação

As crianças envolvidas demonstram grande satisfação perante os resultados alcançados.

N.B.

Os indicadores constituem meios para uma melhor compreensão do observador. Não devem ser utilizados como uma escala, mas como aspectos que permitem ao observador apreciar o envolvimento da criança. O observador deve determinar o nível de envolvimento da criança servindo-se da escala e tendo em conta os indicadores. É importante colocar-se na perspectiva da criança para tentar saber o que ela realmente sente.

Escala de Envolvimento da Criança

(Para ser lida juntamente com os indicadores de envolvimento)

NÍVEL 1. SEM ACTIVIDADE

Neste nível, a actividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Há ausência de exigências cognitivas. Uma característica típica é a do olhar vago da criança.

N.B. Ter em atenção que este olhar também pode ter outro significado, pode ser um sinal de concentração.

NÍVEL 2. ACTIVIDADE FREQUENTEMENTE INTERROMPIDA

A criança está a fazer uma determinada actividade mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de actividade durante os quais a criança não está concentrada e está só a olhar para o ar. Verificam-se interrupções frequentes na concentração das crianças. O seu envolvimento não é suficiente para as fazer regressar à tarefa.

NÍVEL 3. ACTIVIDADE QUASE CONTÍNUA

A criança encontra-se ocupada numa actividade mas a num nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. Faz alguns progressos mas sem muito interesse nem especial concentração. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer.

NÍVEL 4. ACTIVIDADE CONTÍNUA COM MOMENTOS DE GRANDE INTENSIDADE

A actividade da criança passa por momentos de grande intensidade. O nível 4 é reservado para a actividade demonstrada nesses momentos de maior intensidade e pode ser inferido usando os sinais de envolvimento. Mesmo quando há interrupções, o nível da actividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer.

NÍVEL 5. ACTIVIDADE INTENSA PROLONGADA

A criança demonstra, através da actividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Não é necessário que durante o período de observação todos os sinais de envolvimento estejam presentes embora seja necessária a presença dos fundamentais – concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência. A intensidade deve estar presente durante todo ou quase todo o período de observação.

Como realizar as observações

Os educadores de infância devem ser capazes de fazer apreciações fundamentadas e críticas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam às crianças. Deve salientar-se a importância de realizar observações objectivas para que se constituam num meio eficaz para desenvolver a qualidade da prática.

- Observe 50% das crianças de 3, 4 e 5 anos, até um número máximo de 12. Certifique-se que o grupo-alvo tem número igual de crianças no que se refere ao sexo e à idade.
- Faça observações em 2 sessões numa semana (de manhã e à tarde, sempre que seja possível).
- Cada observação dura 2 minutos.
- Observe cada criança três vezes por período (manhã ou tarde), mas não continuamente.
- Realize um total de seis observações/12 minutos por criança.
- Registe cada observação na Ficha de Observação do Envolvimento da Criança. Duas fichas por criança.

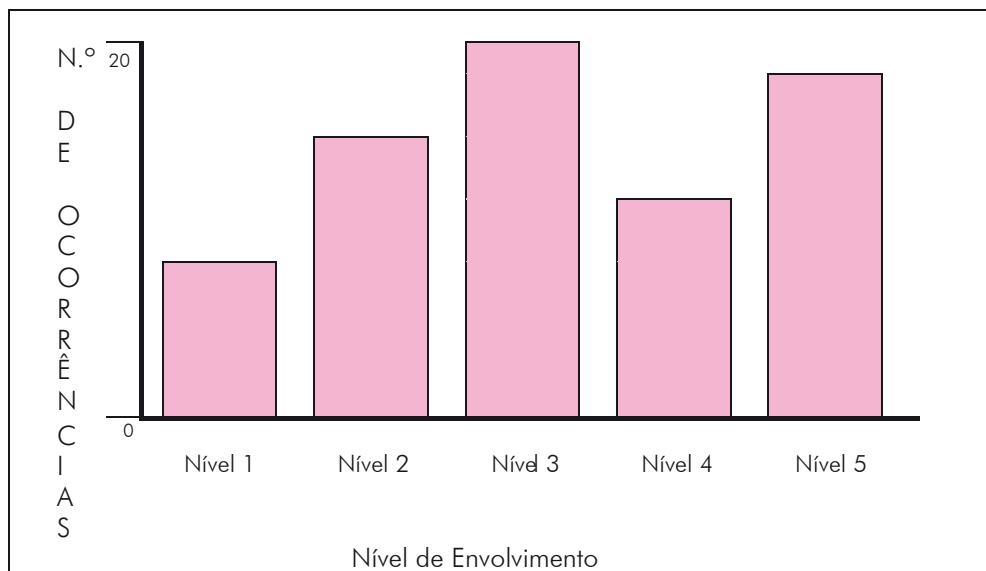
Como utilizar a ficha de observação do envolvimento da criança

(NB. Encontra um exemplar da ficha de avaliação do envolvimento no final desta etapa)

- Anote o número de crianças presentes durante o período de observação.
- Anote o número de adultos presentes durante o período de observação.
- Assinale, com um círculo, se o período corresponde a manhã (M) ou tarde (T).
- Anote a hora da observação. Tenha cuidado para não realizar observações contínuas.
- Complete a ficha com uma breve descrição do que se passou durante o período de observação.
- Registe a sua classificação no que respeita ao nível dominante de envolvimento, para cada 2 minutos de observação, assinalando o quadrado correspondente. Tenha em conta descrições dos indicadores dos níveis de envolvimento como base da sua decisão.
- Registe quais considera serem as áreas dominantes de aprendizagem experienciadas pela criança, durante o período de observação. Assinale os quadrados correspondentes.

Instruções para a análise dos dados do envolvimento da criança

- Registe o total de cada um dos níveis de envolvimento observados e faça um gráfico de barras. Este gráfico dá-lhe as variações e os níveis médios do envolvimento para aquele grupo. Veja o gráfico seguinte.



- As observações do envolvimento proporcionam uma diversidade de dados sobre (p. ex.) as experiências de aprendizagem. Podem fazer-se comparações entre Manhã e Tarde e Rapazes e Raparigas. Por favor usar os gráficos em branco das páginas *x* e *y* para o Relatório de Avaliação se apropriado para o seu estudo.

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.....

(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.	
Descrição de períodos de 2 minutos cada														
HORA														
HORA														
HORA														

6ª Etapa

Escala de Empenhamento do Adulto

(Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto na Educação Infantil, Laevers 1993)

Instrumentos de formação

- Fundamentação
- Observação do Empenhamento do Adulto / Categorias da Acção
- Escala de Empenhamento do Adulto
- Realização das observações
- Utilização da Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto
- Instruções para a análise de dados
- A Escala de Apoio do Adulto, para ser usada com adultos que trabalham com crianças com NEE.

Documentos utilizados na 6ª etapa

- Folha de Observação do Empenhamento do Adulto
- Escala de Apoio do Adulto a Crianças com NEE
- Fundamentação Teórica da Escala de Empenhamento do Adulto

A investigação tem demonstrado que os estilos de interacção do adulto estão relacionados com a aprendizagem dos alunos (Rogers, 1983). As qualidades atitudinais do educador são importantes para a qualidade do ensino.

O Projecto DQP ao conferir, no processo de Avaliação da Qualidade, um papel central à Escala de Empenhamento do Adulto toma esta investigação em consideração.

A Escala do Empenhamento do Adulto foi desenvolvida para permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim de infância através da observação dos estilos de interacção adulto-criança. A qualidade da intervenção do adulto é um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança.

Em Portugal tem-se realçado que os estilos de interacção têm um papel central na mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2004).

A origem desta escala assenta no trabalho de Carl Rogers (1983) que postulou que,
“os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis.” (p.179)

Rogers identificou algumas das qualidades que facilitam a aprendizagem:

1. Sinceridade e Autenticidade – quando o educador se apresenta tal como é, e não como uma fachada.
2. Aceitação, valorização e confiança – quando o educador aceita, valoriza e confia no aluno enquanto pessoa com valor próprio.
3. Compreensão empática – quando o educador compreende as reacções dos alunos colocando-se do seu ponto de vista.

Rogers apercebeu-se que nas aulas em que os professores apresentavam estas atitudes facilitadoras, havia mais comunicação por parte dos alunos, mais resolução de problemas, mais perguntas, maior envolvimento na aprendizagem, mais contacto visual, níveis cognitivos mais elevados e maior criatividade. Estas atitudes facilitadoras foram resumidas no conceito de empenhamento (Bertram, 1995).

O conceito de empenhamento contém este conjunto de características que descrevem a natureza da relação entre o adulto e a criança. Estas características influenciam a competência do adulto para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem. As acções do adulto podem, por conseguinte, ser categorizadas como apresentando ou não características de empenhamento.

Baseando-se no trabalho de Rogers, Ferre Laevers (1994) identificou 3 categorias no comportamento do professor que utilizou na Escala de Empenhamento do Adulto.

1. **SENSIBILIDADE:** a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afectividade.
2. **ESTIMULAÇÃO:** o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.
3. **AUTONOMIA:** o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher actividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

Laevers desenvolveu uma grelha pormenorizada de observação, na qual se identificam vários tipos de comportamento, em cada uma destas três categorias. A observação e o registo destas categorias permitem identificar o estilo de mediação do educador no processo de aprendizagem (Laevers 1994).

- Foi construída, também, uma escala para ser utilizada nos estabelecimentos que integram crianças com Necessidades Educativas Especiais. Esta *Escala de Apoio do Adulto a Crianças com NEE* analisa o modo como os adultos levam a cabo o apoio a estas crianças. Algumas destas crianças poderão estar a seguir programas de intervenção, concebidos por especialistas, durante o tempo que passam no estabelecimento que frequentam. Por outro lado, os educadores que aí trabalham, poderão eles próprios, ir identificando as áreas em que o desenvolvimento da criança precisa de mais apoio, e encorajá-la a cumprir mais tarefas relacionadas com essas áreas. A escala investiga o modo como o adulto gere estas situações, sem comprometer a autonomia da criança ou fazê-la sentir-se diferente das outras.

Escala de Observação do Empenhamento do Adulto/ Categorias de Acção

A Escala de Empenhamento do Adulto baseia-se no pressuposto que a qualidade das interacções entre o educador e a criança são um factor crítico na eficácia das experiências de aprendizagem. A finalidade da escala é centrar a atenção sobre o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo da aprendizagem das crianças.

A escala dispõe de três sub-escalas que permitem a focagem em três categorias de acção do adulto:

- Sensibilidade
 - Estimulação
 - Autonomia
- **Sensibilidade** – trata-se da atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança e inclui indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade. As observações centram-se na forma como o adulto responde à diversidade de necessidades das crianças incluindo:
 - necessidade de respeito: transmitindo à criança o sentimento de que é valorizada e aceite;
 - necessidade de atenção: escutando a criança, reconhecendo a sua necessidade de receber atenção;
 - necessidade de segurança: reconhecendo e respondendo às suas inseguranças e incertezas;
 - necessidade de afecto: tratando a criança com carinho e cuidado;

- a necessidade de elogio e encorajamento: elogiando a criança e dando-lhe apoio.
- **Estimulação** – trata-se do modo como o adulto estimula a criança. As observações centram-se nas seguintes acções:
 - propor uma actividade;
 - facultar informação;
 - apoiar o desenrolar de uma actividade para estimular a acção, o raciocínio ou a comunicação.
- **Autonomia** – trata-se do grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e exprimir as suas ideias. Trata-se ainda do modo como o adulto apoia a resolução de conflitos, o estabelecimento de regras e a gestão comportamental. A observação da autonomia foca-se nos seguintes aspectos:
 - grau de liberdade na escolha da actividade;
 - oportunidades para fazer experiências;
 - liberdade para escolher e decidir como realizar actividades;
 - respeito pelo trabalho, as ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho;
 - oportunidade das crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos;
 - participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras.

A Escala de Empenhamento do Adulto

- Depois da observação das 3 categorias de acção, anteriormente apresentadas, cada uma delas é assinalada numa escala de 1 a 5, de acordo com o estilo ou as atitudes observados.
- A escala de empenhamento do adulto corresponde a um continuum.
- Este continuum vai do ponto 1 ao 5.
- Cada ponto da escala reflecte o grau em que as acções observadas traduzem atitudes de apoio à aprendizagem das crianças.

○ Quadro seguinte ilustra as principais características do tipo de empenhamento do adulto.

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	QUADRO SÍNTESE DO EMPENHAMENTO DO ADULTO					QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	Aitudes de total empenhamento PONTO 5	Aitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento PONTO 4	Aitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento PONTO 3	Aitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento PONTO 2	Aitudes de Total falta de empenhamento PONTO 1	
SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz encorajador • faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança • é carinhoso e afectuoso • respeita e valoriza a criança • encoraja e elogia • demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr. • ouve a criança e responde-lhe • fomenta a confiança da criança 						Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz ríspido • é frio e distante • não liga à criança, não a respeita • critica e rejeita a criança • não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • não ouve a criança e não lhe responde • fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • tem energia e vida • é adequada • corresponde às capacidades e interesses da criança • motiva a criança • é diversificada e clara • estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento • partilha e valoriza as actividades da cr. • não verbal 						ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • feita de modo rotineiro • falta de energia e entusiasmo • não motiva a criança • não corresponde aos interesses e às percepções da criança • é pobre e falta-lhe clareza • é confusa • não é adequada • corta o diálogo, a actividade e o pensamento
AUTONOMIA Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha • dá oportunidades à cr. para fazer experiências • encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • encoraja a cr. a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras 						AUTONOMIA Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • não permite à criança escolher e experimentar • não encoraja a criança a dar ideias • não dá responsabilidades à criança • não permite que a criança dê opiniões sobre a Qualidade dos trabalhos que realizou • é autoritário e impositivo • aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Escala de 5 Pontos

Ponto 5 representa um estilo de empenhamento total

Ponto 4 representa um estilo predominante de empenhamento mas com algumas atitudes de falta de empenhamento

Ponto 3 representa um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento

Ponto 2 representa um estilo predominante de não empenhamento mas onde se notam algumas atitudes de empenhamento

Ponto 1 representa um estilo de ausência total de empenhamento

Qualidades do Ponto 5: Empenhamento Total

SENSIBILIDADE: o adulto

- adopta um tom de voz encorajador
- faz gestos de encorajamento e estabelece contacto visual
- é carinhoso e afectuoso
- respeita e valoriza a criança
- encoraja e elogia
- mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança
- ouve a criança e responde-lhe
- fomenta a confiança da criança

ESTIMULAÇÃO: a intervenção do adulto

- tem energia e vida
- é adequada
- corresponde às capacidades e interesses da criança
- motiva a criança
- é diversificada e clara
- estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento
- partilha e valoriza as actividades da criança
- faz estimulação não verbal

AUTONOMIA: o adulto

- permite à criança escolher e apoia a sua escolha
- dá oportunidades à criança para experimentar
- encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades
- respeita as opiniões da criança sobre a qualidade do trabalho realizado
- encoraja a criança a resolver os conflitos

Qualidades do Ponto 1: Ausência Total de Empenhamento**SENSIBILIDADE:** o Adulto

- tem um tom de voz ríspido
- não respeita a criança
- critica e rejeita a criança
- não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança
- não ouve a criança nem lhe responde
- fala com outros sobre a criança como se esta estivesse ausente

ESTIMULAÇÃO: a intervenção

- feita de modo rotineiro
- falta de energia e de entusiasmo
- não motiva a criança
- não corresponde aos interesses e às percepções da criança
- é pouco diversificada e pouco clara
- é confusa
- não é apropriada
- corta o diálogo, a actividade e o pensamento

AUTONOMIA: o adulto

- não permite à criança escolher ou experimentar
- não encoraja a criança a dar ideias
- não encoraja a criança a assumir responsabilidades
- não deixa a criança dar opiniões sobre a qualidade do trabalho que realizou
- é autoritário e impositivo
- aplica as regras com rigidez e não permite negociação

Escala de Apoio do Adulto a Crianças com NEE

Esta escala foi concebida para os adultos que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais.

A escala serve-se das mesmas Categorias de Acção da Escala de Empenhamento do Adulto. Tenta capturar a capacidade demonstrada, pelo adulto, em fazer envolver a criança nas actividades que ela necessita de praticar para desenvolver capacidades compensatórias.

Qualidades do Ponto 5: Apoio Total

SENSIBILIDADE

- assegura que a criança seja bem sucedida
- elogia o esforço genuíno e o resultado do trabalho
- envolve a criança nas conversas
- celebra os êxitos da criança com a criança e com o grupo

ESTIMULAÇÃO

- apresenta as actividades indicando que elas dão muito prazer
- providencia estimulação breve mas muito frequente
- dá instruções claras, acompanhadas de demonstração
- utiliza modalidades visuais, auditivas e tácteis
- liga a tarefa com as restantes que a criança vai fazer durante o dia
- introduz a tarefa e quaisquer alterações etapa a etapa
- faz frequentes revisões

AUTONOMIA

- apresenta as actividades como tarefas comuns
- permite à criança acabar a tarefa começada pelo adulto (ou começar uma tarefa para ser acabada pelo adulto)
- dá tempo à criança para se habituar à tarefa

Qualidades do Ponto 1: Ausência de Apoio

SENSIBILIDADE

- permite que a criança não seja bem sucedida/que falhe
- elogia indiscriminadamente
- fala sobre a criança a terceiros, como se ela não se encontrasse perto

- mantém a actividade da criança isolada das outras actividades

ESTIMULAÇÃO

- apresenta as tarefas como trabalhos aborrecidos
- mantém a criança a fazer a mesma actividade durante longos períodos de tempo
- as instruções são vagas
- a informação é comunicada à criança através de uma só modalidade
- as novas tarefas são muito diferentes das precedentes e, muito difíceis
- uma vez aprendida, a criança não volta a fazer a mesma actividade
- as actividades são encaradas como “tempo passado a remediar situações”

AUTONOMIA

- apresenta as actividades à criança, como se elas constituíssem problema só para a criança
- pede à criança que faça uma tarefa inteira por si só
- insiste em que a criança siga o método desde o começo

As observações respeitantes à Escala de Intervenção de Apoio são conduzidas de modo igual às que se fazem para a Escala de Envolvimento do Adulto, utilizando a mesma folha de observações. Terá que reduzir o número de adultos a observar, uma vez que no ambiente educativo, nem todos os educadores terão a seu cargo crianças com NEE.

TABELA SOBRE O APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE						
QUALIDADES DE APOIO	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência apoio	Não predominam qualidades com apoio nem com ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	
PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1		
<p>SENSIBILIDADE</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●certifica-se de que a criança é bem sucedida ●elogia o esforço e resultados genuínos ●envolve a criança nas conversas ●celebra os sucessos da cr. com ela e com o grupo 						<p>SENSIBILIDADE</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●permite que a criança não tenha sucesso ●elogia indiscriminadamente ●fala sobre a criança a terceiros, como se ela não estivesse ao pé ●mantem as actividades da criança isoladas do grupo
<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●apresenta as actividades como gratificantes ●pouca mas frequente ●instruções claras, acompanhadas por demonstração ●utilização de modalidades visuais, auditivas e tácteis ●liga a tarefa com as restantes tarefas do dia ●tarefas e alterações introduzidas Etapa a Etapa ●revisões frequentes 						<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●apresenta as actividades como maçadoras ●mantém a cr. ocupada na mesma tarefa durante longos períodos ●instruções vagas ●as informações são transmitidas numa só Modalidade ●as actividades novas são muito diferentes e Difíceis ●uma vez aprendida, a criança não volta a repetir a actividade ●as tarefas são encaradas como "tempo para remediar situações"
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●apresenta as actividades como um trabalho feito em conjunto ●permite à criança acabar a tarefa ●Começada pelo adulto (ou começar uma para o adulto acabar) ●dá tempo à criança para se habituar à tarefa 						<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●apresenta as actividades como se fossem só um problema da criança ●espera que a cr. faça o trabalho sem ajuda ●insiste em que a cr. siga, desde o início, o método que lhe apresenta

Como Realizar as Observações da Escala de Empenhamento do Adulto

Os educadores de infância devem ser capazes de apreciar de forma crítica a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam. Deve salientar-se a importância de realizar estas observações de forma rigorosa e aberta para que possam constituir um meio eficaz para desenvolver a qualidade das práticas em sala, neste caso ao nível das interações adulto/criança. Embora estejamos conscientes da necessidade de promover boas relações de trabalho entre colegas, achamos que uma observação entre pares só é útil se for rigorosa.

- Observe até um número máximo de 5 adultos.
- Observe cada adulto em dois dias separados incluindo períodos de manhã e de tarde, num total de quatro períodos por adulto.
- Complete 5 observações de 2 minutos cada, por período. Dedique cerca de 1 minuto depois de cada observação para reflectir e decidir que classificação atribuir. Registrará um total de 10 minutos por sessão e para 4 sessões. Isto perfaz um total de 40 minutos de observação, por adulto.
- Registe cada observação na Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto. Deve utilizar uma ficha por período e assinalar se a observação é feita de manhã ou de tarde. Deverá obter um total de 4 fichas por adulto.

Como Utilizar a Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto¹

- Escreva o nome do adulto que vai observar e assinale, com um círculo, se é do sexo masculino ou feminino.
- Registe o número total de crianças presentes na sessão.
- Registe o número total de adultos presentes na sessão.
- Assinale com um círculo se se trata de um tempo da manhã ou da tarde.
- Observe o adulto durante 2 minutos orientando-se pelas 3 categorias da acção: sensibilidade, estimulação, autonomia. Na própria ficha de observação anote resumidamente o que o adulto fez durante o período de observação.
- Depois da observação pondere sobre as características das interações do adulto em cada uma das 3 sub-escalas: sensibilidade, estimulação e autonomia. Para o ajudar pode ter consigo a tabela que caracteriza o ponto 1 e o ponto 5 da escala de empenhamento do adulto.

¹ Encontrará um exemplar da Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto no final do capítulo referente a esta etapa.

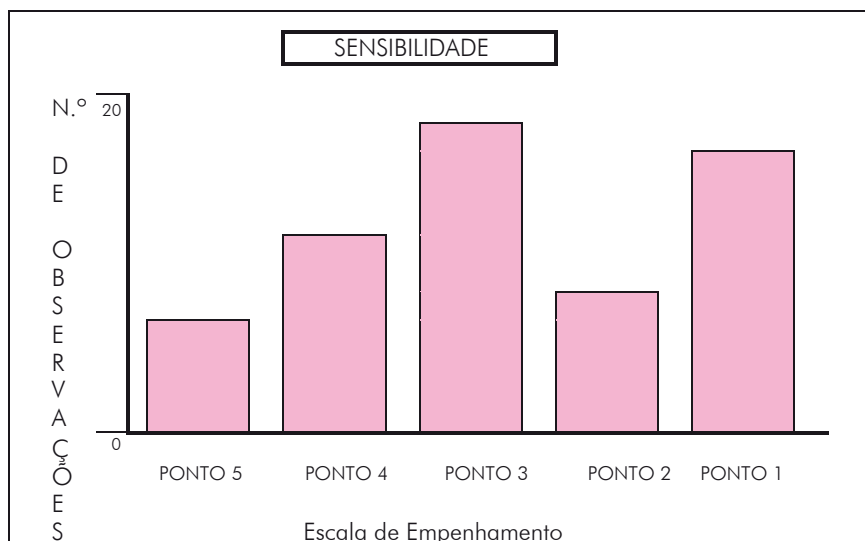
- Decida qual o estilo predominante em cada uma das 3 categorias localizando na escala de 5 pontos; Ponto 5 – empenhamento total, Ponto 4 – atitudes predominantes de empenhamento, etc. Assinale no quadrado respectivo.
- Quando não tem dados de observação, assinale no quadrado SD (sem dados).
- Em relação aos adultos que trabalham com crianças com NEE, utilize a Ficha de Observação respectiva. Os procedimentos são os mesmos.

Quando não se dispõe de evidência para uma categoria de acção, assinala-se Sem Dados (SD).

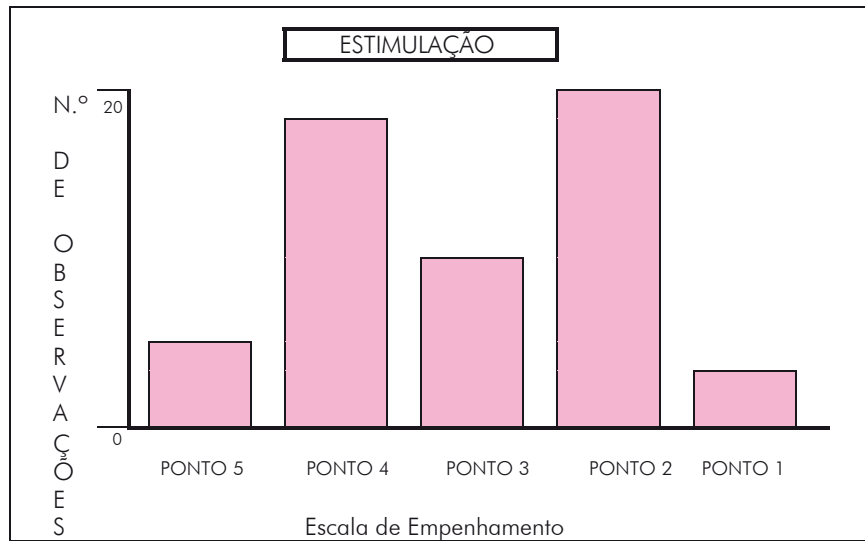
Instruções para a Análise dos Dados

- Cada adulto será observado 20 vezes durante 2 minutos. Junte todas as observações e faça três gráficos de barras indicando o total obtido em cada um dos pontos da escala em relação a cada uma das categorias: sensibilidade, estimulação e autonomia. Os exemplos seguintes mostram a disposição dos gráficos:

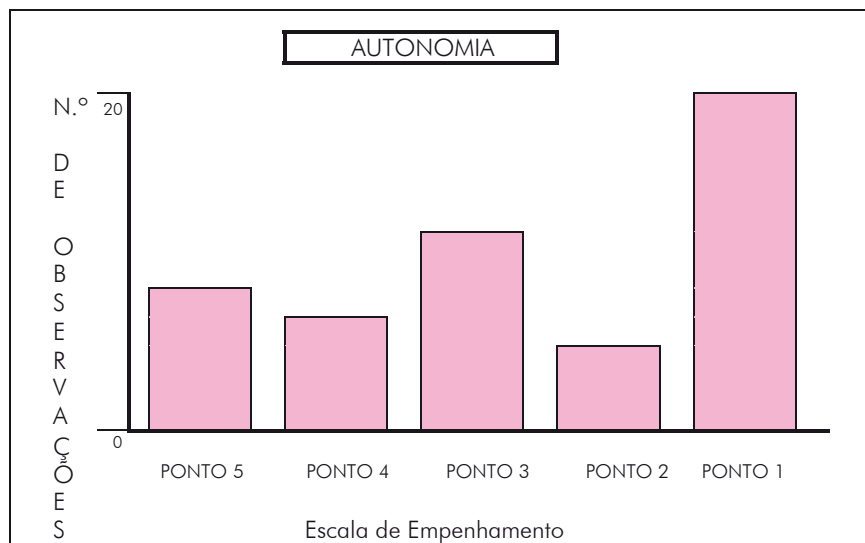
Sensibilidade



Estimulação



Autonomia



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 PRESENTESNO. 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						

7ª Etapa

Compilação e apresentação do Relatório de Avaliação

- Organize um Relatório de Avaliação estruturado utilizando as 10 Dimensões da Qualidade como quadro de referência.
- O Relatório deve captar os pontos de vista de todos os participantes e reflectir as percepções de todos os envolvidos.
- Este manual dispõe de um caderno para auxiliar a preparação escrita do relatório. Acrescente as folhas que entender necessárias.
- As notas da página seguinte podem auxiliá-lo.
- Apresente o Relatório da Avaliação aos participantes para validação.
- Marque uma reunião para discutir o Relatório da Avaliação. Durante a reunião deverão ser identificadas as questões em que todos estão de acordo, as percepções dos participantes e as contradições.

Documentos utilizados na 7ª etapa

- Caderno para preparação do Relatório de Avaliação
- Guião para auxiliar a preparação do Relatório de Avaliação

Notas para apoiar na preparação do Relatório de Avaliação

O Elemento de Apoio DQP deve condensar as informações coligidas por todos os participantes no Processo de Avaliação DQP (etapas 1 a 6) e apresentá-las no formato definido para o Relatório da Avaliação.

Este processo leva algum tempo e, na realidade, é melhor que seja feito só por uma pessoa: pelo Elemento de Apoio DQP. Os directores dos estabelecimentos de educação pré-escolar devem aceitar esta condição.

O Relatório da Avaliação distribui-se por 13 secções. A Secção 2 contem páginas para compilação de gráficos relativos aos resultados das observações feitas com a Target, a Escala do Envolvimento da Criança e do Empenhamento do Adulto. Os gráficos são usados para fundamentar as afirmações feitas no texto e devem ser inseridos nos espaços adequados.

Secções 3 a 13 seguem um formato que:

1. descreve a questão que vai ser apresentada;
2. indica os dados que vai utilizar.

Em cada secção terá de:

1. responder a todas as perguntas;
2. usar os dados para analisar, rigorosa e sistematicamente, os resultados que fundamentam as suas declarações.

Algumas técnicas que deverá considerar:

- use um marcador para assinalar as frases-chave nos documentos e nas entrevistas;
- quando encontra pontos de vista diferentes apresente-os escrevendo, por exemplo, *um dos professores disse que mas outros pensam que*;
- não se perca em demasiados pormenores, mas tente incluir os pontos principais, por exemplo, *houve concordância geral sobre a finalidade de mas algum desacordo quanto a ...*;
- apresentação: corte o texto, salientando pontos importantes apresentando fotografias ilustrativas;
- agrupe comentários semelhantes por meio de frases como, por exemplo, *vários pais pensam...*;
- evite comentários pessoais, uma vez que só está a apresentar os pontos de vista de outras pessoas;
- esteja atento a discrepâncias, por exemplo, às diferenças entre o que é dito e o que é revelado pelas observações;
- não mencione nomes, mas identifique as perspectivas: ex. *uma criança pensa...*, *uma mãe comentou...*;
- utilize a informação dos gráficos e inclua pormenores ocorridos ou expressões ditas para ilustrar os pontos que quer salientar – isto torna o relatório mais vivo!

O relatório deve ser lido por todos os participantes, que devem reflectir sobre se o relatório apresenta com justiça o estabelecimento educativo em questão. Reveja o relatório e inclua os comentários significativos antes de o encadernar.

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO

ELEMENTO DE APOIO DQP:

NOME DO ESTABELECIMENTO:

.....

MORADA:

.....

DATA:



Índice do Relatório de Avaliação

Introdução	155
Os gráficos – os resultados analisados nos gráficos devem ser usados ao longo de todo o relatório	156
Contexto	166
Finalidades e Objectivos	166
Currículo /Experiências de Aprendizagem	166
Estratégias de Ensino e de Aprendizagem	167
Planeamento, Avaliação e Registo	168
Pessoal	168
Espaço Educativo	169
Relações e Interações	169
Igualdade de Oportunidades	170
Participação dos pais e da Comunidade	171
Monitorização e Avaliação	171

1. Introdução

A avaliação teve lugar durante o ano lectivo...

Projecto: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

A compilação do Relatório da Avaliação representou um esforço conjunto por parte do pessoal, pais e crianças, e ainda do Conselheiro Externo e do Elemento de Apoio DQP que com eles trabalharam.

A finalidade da avaliação foi a de reunir dados que permitissem chegar a acordo sobre a qualidade das experiências educativas que são proporcionadas às crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, no nosso estabelecimento educativo. Esperamos que as informações contidas no Relatório da Avaliação sejam usadas por todo o pessoal para pensar criteriosamente na qualidade dos serviços e, simultaneamente, para planificar as acções futuras.

A evidência contida no Relatório provém de várias fontes de informação:

- INFORMAÇÃO recolhida nos documentos e questionários
- OBSERVAÇÕES das crianças e dos adultos
- ENTREVISTAS feitas ao pessoal, às crianças e aos pais

Estes dados foram examinados e resumidos em conjunto para serem apresentadas ao longo dos 13 capítulos em que se divide o Relatório da Avaliação. Nestes capítulos incluem-se as dimensões da qualidade que são usadas por todos os que participam no Projecto DQP, como quadro referencial do processo de avaliação, assim como os resultados das observações feitas às crianças e aos adultos.

Devemos salientar que a finalidade deste Relatório da Avaliação é apresentar uma descrição fidedigna das experiências educativas que são proporcionadas às crianças neste estabelecimento. Esta descrição deverá ajudar o pessoal docente a fazer uma avaliação profunda e sistemática dos seus métodos de ensino. A avaliação não teve como finalidade emitir juízos de valor. Esperamos, portanto, que o pessoal docente se sinta confiante e disposto para fazer comentários e sugerir a introdução de alterações, sempre que sinta que a imagem apresentada não corresponde totalmente à realidade ou que contem imprecisões. (Poderão acrescentar-se as folhas que forem necessárias).

Aproveitamos a oportunidade para agradecer a todos os que colaboraram na recolha das informações contidas neste documento.

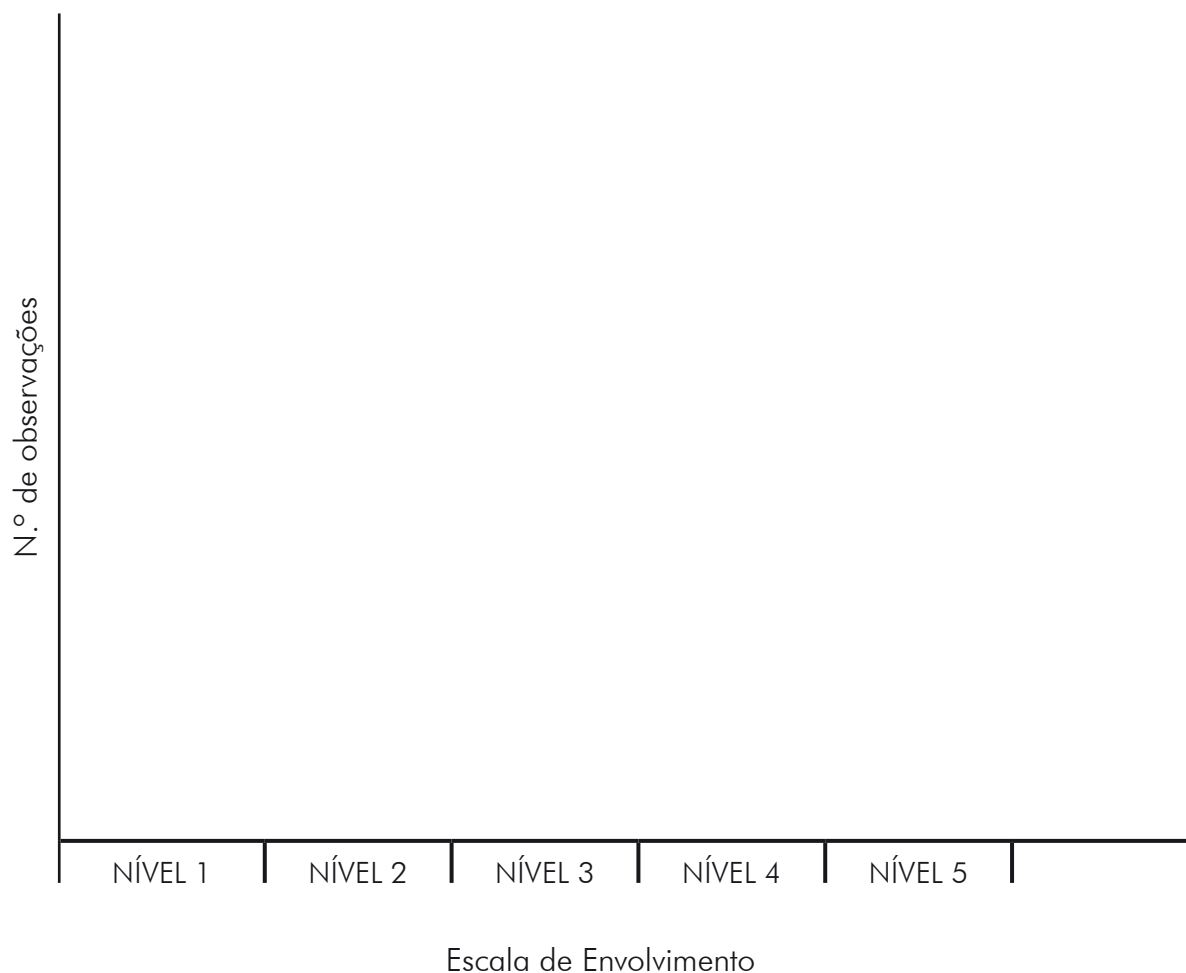
2. Gráficos

RESULTADOS DA ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

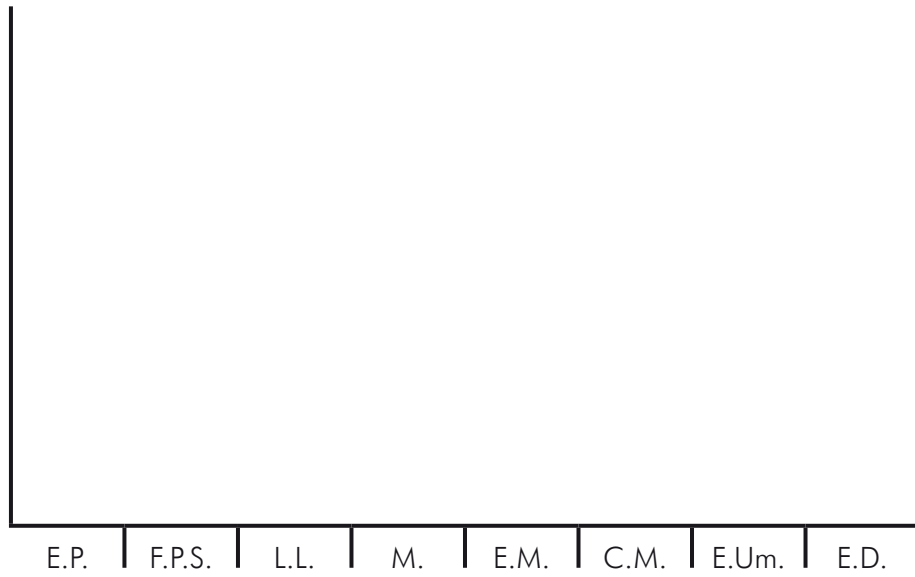
Os gráficos devem ser completados e inseridos nos lugares apropriados no texto do Relatório de Avaliação

A informação é baseada em observações de uma amostra das crianças do estabelecimento. Esta escala pretende medir o nível de envolvimento das crianças nas actividades de aprendizagem. Pensamos que estes dados nos indicam até que ponto as experiências de aprendizagem coincidem com as necessidades, capacidades e interesses das crianças.

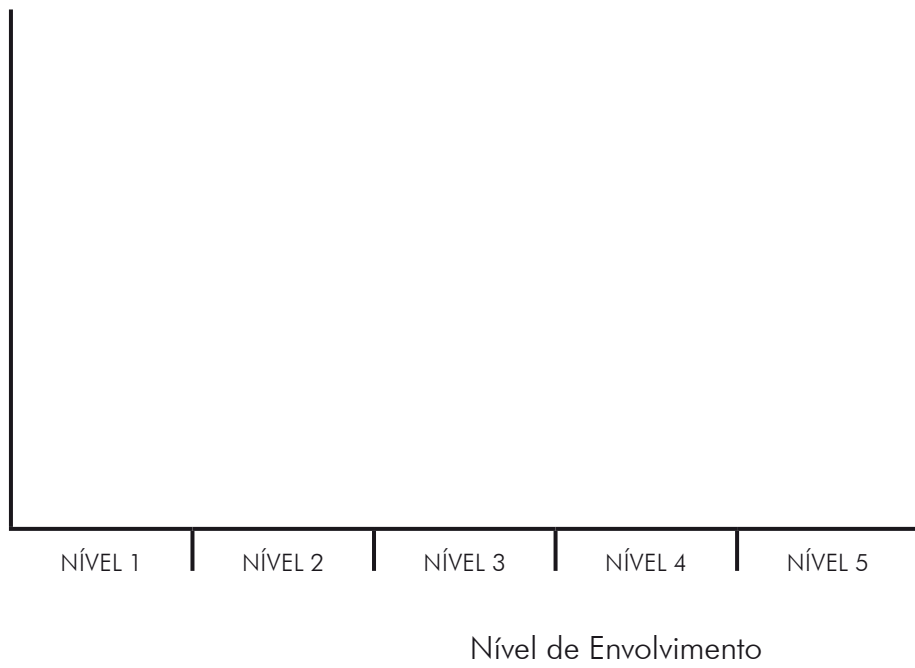
Os resultados das observações são apresentados no seguinte gráfico de barras



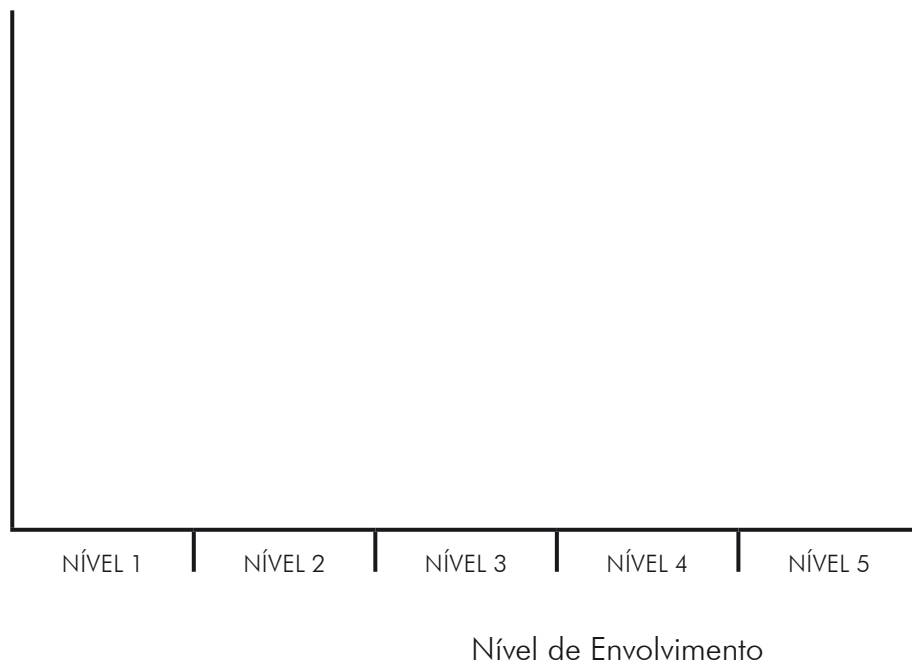
■ Experiências de Aprendizagem



■ AM / PM



■ Rapazes / Raparigas



Resultados da Escala de Empenhamento do Adulto

Os gráficos devem ser completados e inseridos nos lugares apropriados no texto do Relatório de Avaliação

Esta informação é baseada nas observações de um grupo de adultos que trabalhem na instituição. Esta escala pretende fornecer uma imagem do tipo de interacção entre o adulto e as crianças dentro de todo o estabelecimento. Sabe-se que este é um factor chave na eficácia das experiências de aprendizagem e damos particular atenção a:

1. A Sensibilidade do adulto para com as necessidades das crianças.
2. A Estimulação que o adulto proporciona.
3. O grau de Autonomia que o adulto oferece às crianças.

Os resultados das observações são apresentados no seguinte gráfico de barras:

1. SENSIBILIDADE

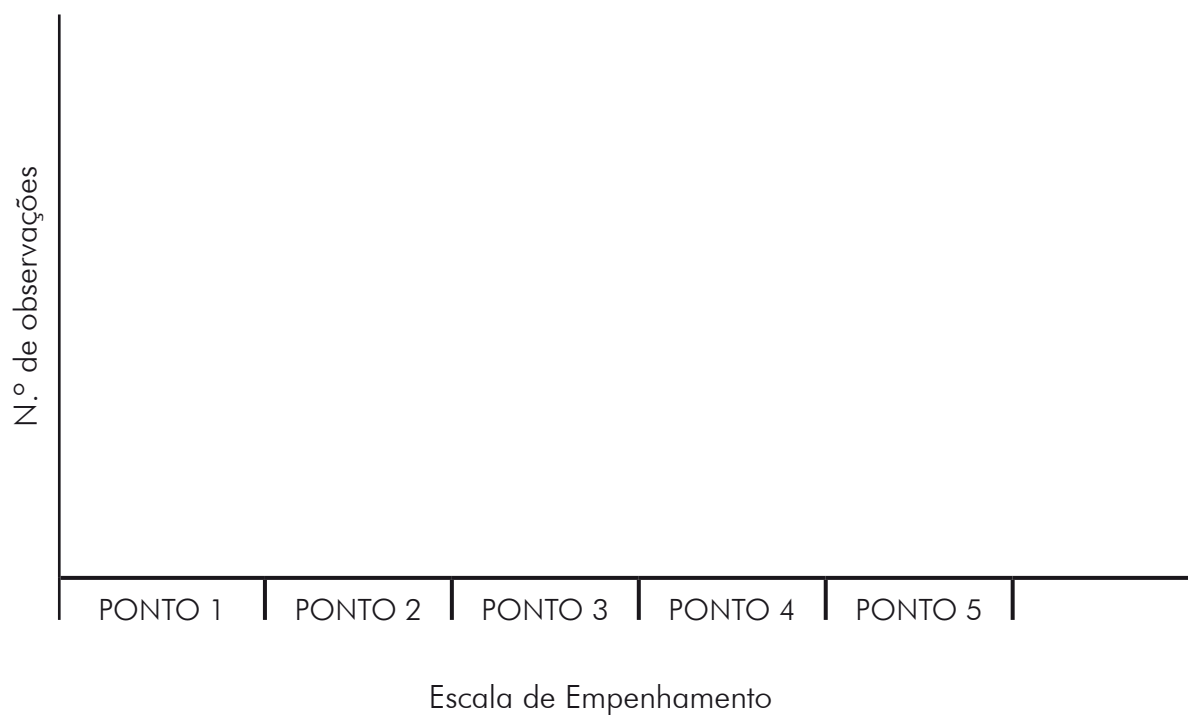


Escala de Empenhamento

2. ESTIMULAÇÃO



3. AUTONOMIA



Escala de Apoio do Adulto a Crianças com NEE

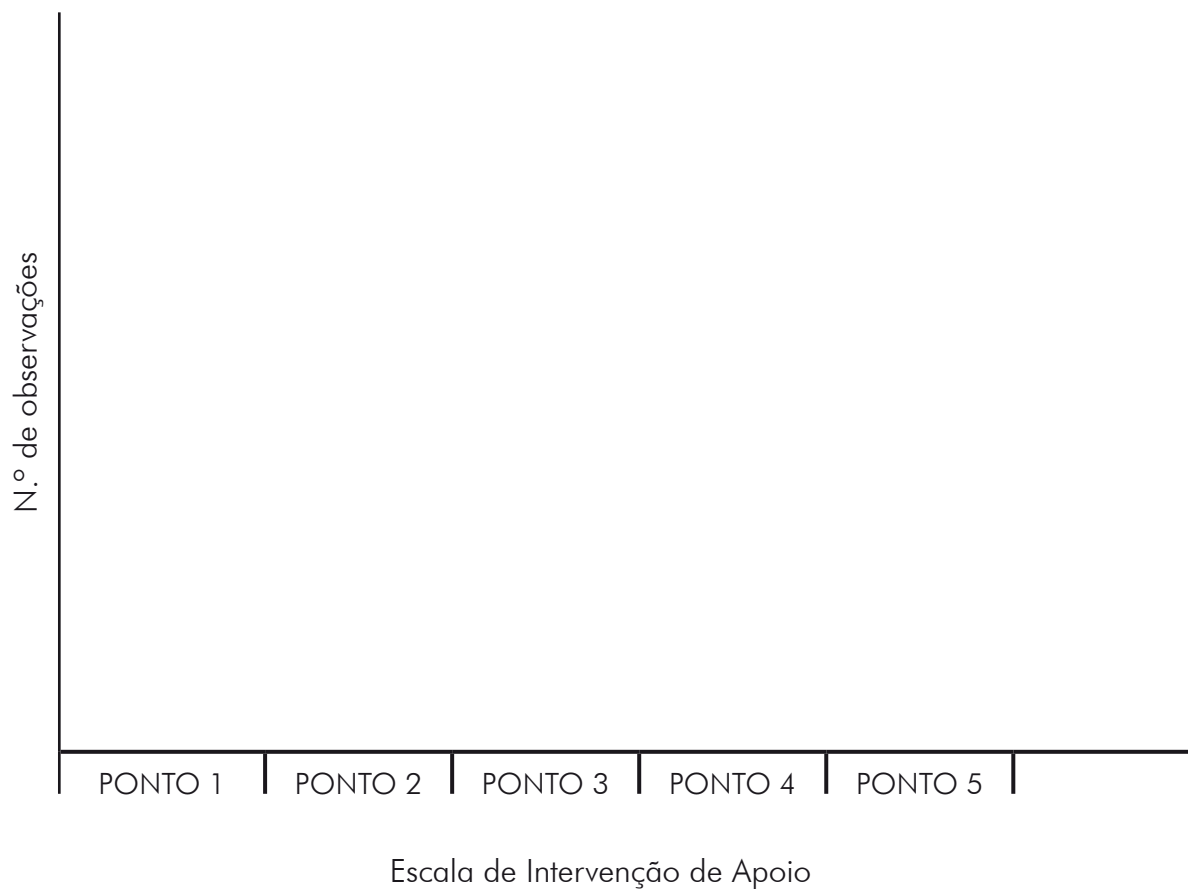
1. SENSIBILIDADE



2. ESTIMULAÇÃO



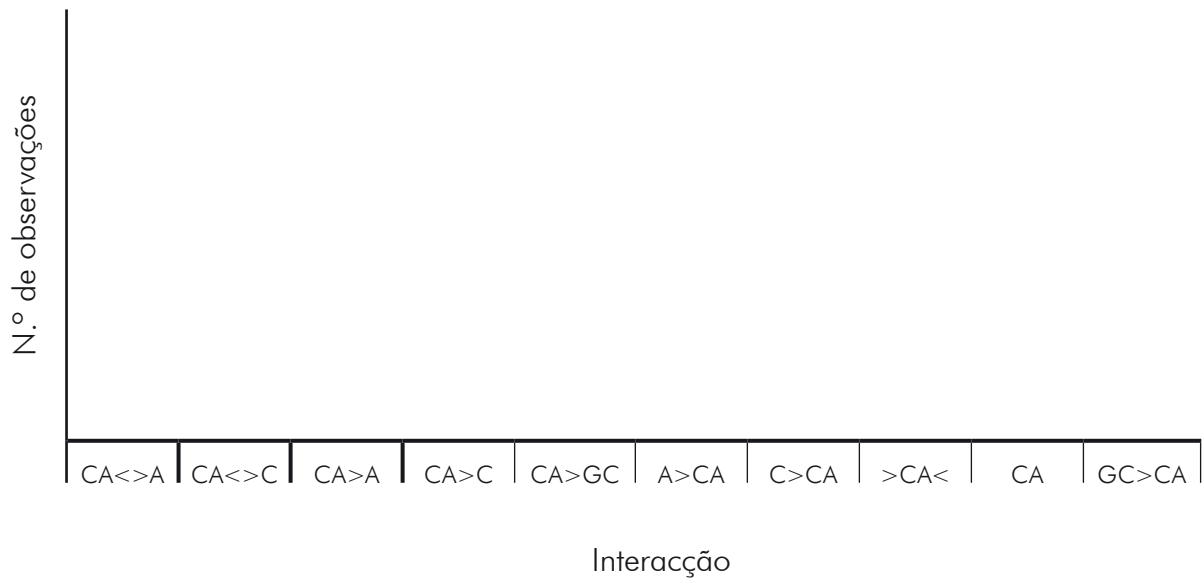
3. AUTONOMIA



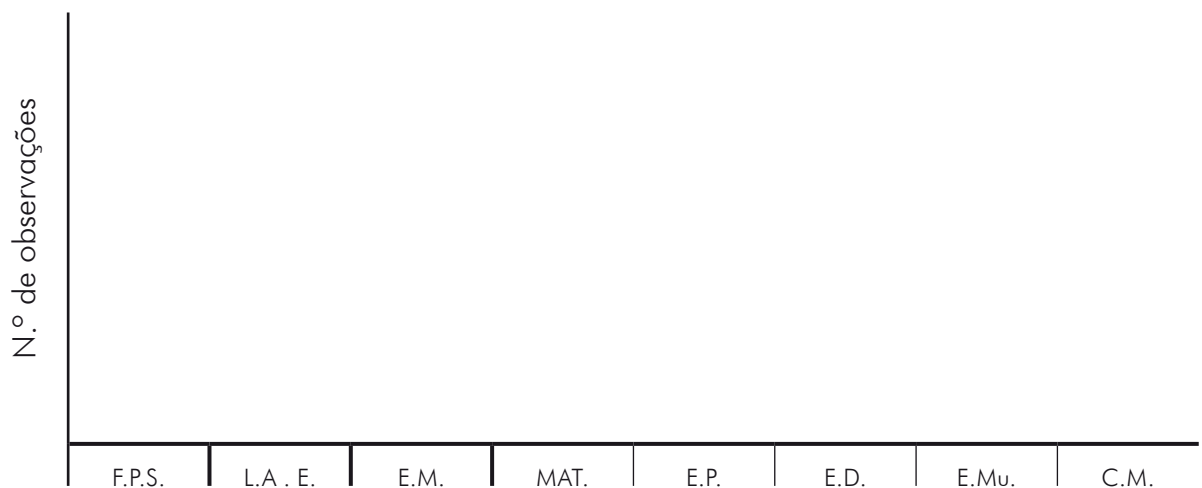
Resultados das Observações das Crianças

Os gráficos devem ser completados e inseridos nos lugares adequados no texto do Relatório de Avaliação

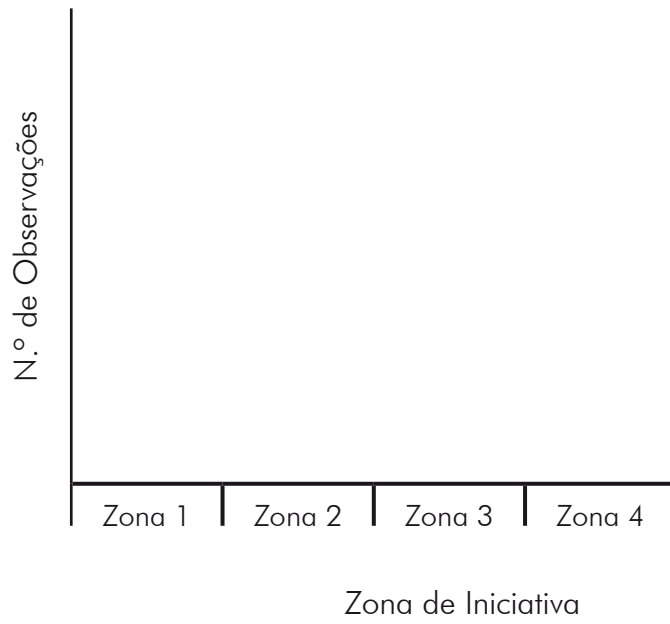
a. INTERACÇÃO



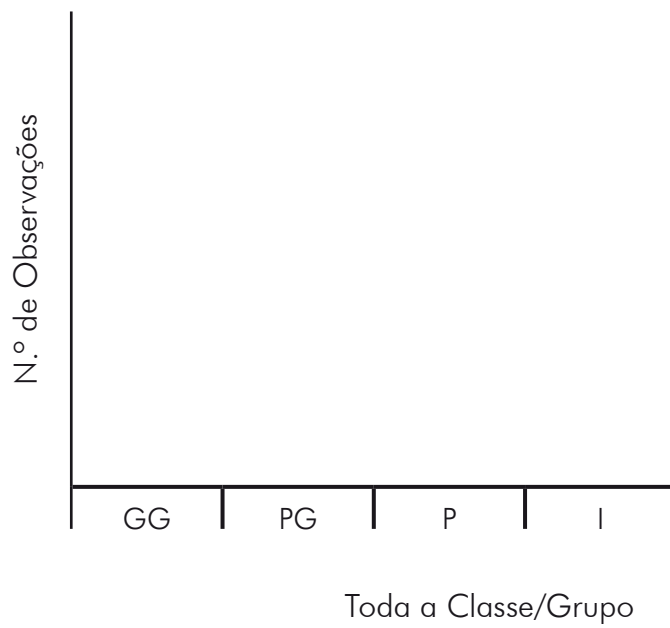
b. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM



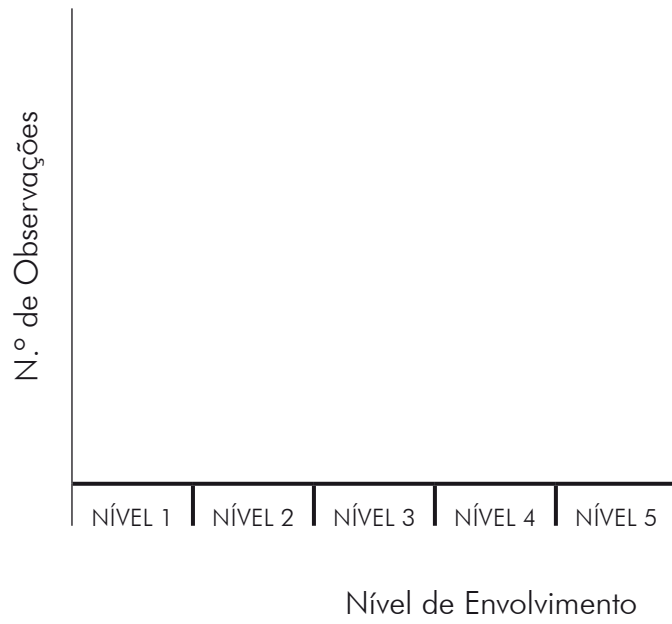
c. ZONA DE INICIATIVA



d. TODA A CLASSE/GRUPO



e. NÍVEL DE ENVOLVIMENTO



3. Contexto

DESCREVA:

1. O estabelecimento educativo, o seu tipo, localização e área de atendimento
2. Número e idade das crianças que o frequentam
3. O pessoal docente e não docente
4. A estrutura da gestão
5. O calendário e o horário de funcionamento

UTILIZE:

1. A ficha do estabelecimento educativo
2. A entrevista ao director
3. As fotografias

4. Finalidades e Objectivos

DESCREVA:

1. As finalidades e os objectivos tal como se encontram apresentados no Projecto do Jardim de Infância
2. Os pontos de vista dos participantes sobre as finalidades e objectivos
3. Até que ponto 1 e 2 são consistentes
4. Até que ponto são as finalidades e os objectivos partilhados por todos os participantes

UTILIZE:

1. Documentos escritos
2. As entrevistas ao director, pessoal, pais e crianças

5. Currículo/Experiências de Aprendizagem

DESCREVA:

1. Os objectivos da aprendizagem.
2. As experiências de aprendizagem.
3. Que experiências de aprendizagem estão disponíveis e quando?
4. Que experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?
5. Como se promove a continuidade e a progressão?

UTILIZE:

1. Documentos escritos
2. As entrevistas ao director, ao pessoal, aos pais e às crianças
3. Fotografias
4. Dados de observação das crianças – use a informação contida nos seguintes gráficos:
 - Experiências de Aprendizagem
 - Níveis de Iniciativa
 - Grupos
 - Níveis de Envolvimento
5. Envolvimento da Criança – use a informação contida nos seguintes gráficos:
 - Experiências de Aprendizagem
 - Níveis de Envolvimento:
 - Manhãs (M)/Tardes (T)
 - Rapazes/Raparigas

Inclua todos os gráficos no texto e discuta a sua inter-relação.

6. Estratégias de Ensino e de Aprendizagem

DESCREVA:

1. Como é organizado o currículo?
2. Como é proporcionada a aprendizagem?
3. Como estão organizadas as crianças?
4. Qual o papel desempenhado pelos vários adultos que trabalham com as crianças?
5. Qual é o nível da escolha dado às crianças nas suas actividades?
6. Quais as oportunidades de diálogo proporcionadas no estabelecimento?

UTILIZE:

1. Documentos escritos
2. As entrevistas ao director, ao pessoal, aos pais e às crianças
3. As fotografias
4. Observação das Crianças – use a informação dos seguintes gráficos:
 - Níveis de Iniciativa
 - Grupos
 - Interacções

5. Escala de Empenamento Adulto – use a informação dos seguintes gráficos:
 - Sensibilidade
 - Estimulação
 - Autonomia

6. Escala de Envolvimento da Criança – use a informação dos seguintes gráficos:
 - Níveis de envolvimento:
 - Hora do dia (M/T)
 - Tipo de actividade

Inclua todos os gráficos do texto e discuta a sua inter-relação.

7. Planeamento, Avaliação e Registo

DESCREVA:

1. Como e quando é feito o planeamento?
2. Que avaliações são feitas? Como são feitas?
3. Que tipo de documentação é feita e como é utilizada?
4. Quem está envolvido nos pontos 1, 2 e 3?
5. Como se interligam?

UTILIZE:

1. Documentos escritos (pode ser útil apresentar exemplos)
2. As entrevistas ao director, ao pessoal, aos pais e às crianças

8. Pessoal

DESCREVA:

1. Que pessoal existe?
2. Quais são as qualificações, formação e experiência do pessoal?
3. Rácio adultos/crianças
4. O papel, o estatuto e as responsabilidades de cada membro do pessoal
5. Como é feita a distribuição do pessoal?
6. As necessidades de formação identificadas

UTILIZE:

1. Documentos escritos
2. As entrevistas ao director, ao pessoal, aos pais e às crianças
3. Biografias profissionais
4. Fotografias

9. Espaço Educativo**DESCREVA:**

1. Tipo de edifício
2. A disposição (interior e exterior)
3. Como se encontra organizado e como é utilizado o espaço
4. As características dos espaços, recursos e equipamento
5. Como são organizados os recursos e o equipamento
6. O estado e a adequação dos espaços, recursos e equipamento

UTILIZE:

1. Documentos escritos
2. Ficha de dados sobre o espaço educativo
3. Entrevistas ao director, ao pessoal, aos pais e às crianças
4. Fotografias

10. Relações e Interações**DESCREVA:**

1. Qual o ambiente que se vive dentro do estabelecimento
2. Tipo de interações que se processam entre os adultos e as crianças
3. O modo como as regras e as questões relativas ao comportamento são tratadas

UTILIZE:

1. Documentos escritos
2. As entrevistas ao director, ao pessoal, aos pais e às crianças
3. Fotografias
4. Observações das crianças – use a informação contida nos seguintes gráficos:
 - Interação
 - Grupos

5. Escala de Empenhamento do Adulto – use a informação contida nos seguintes gráficos:
 - Sensibilidade
 - Estimulação
 - Autonomia

Inclua os gráficos no texto e discuta como se inter-relacionam.

11. Igualdade de Oportunidades

DESCREVA:

1. Qual é a posição oficial da instituição sobre a igualdade de oportunidades educativas?
2. Qual a orientação efectivamente implementada no estabelecimento (práticas correntes) no que respeita às questões multiculturais, de género e de classe social?
3. Como é implementada a legislação em relação às crianças com necessidades educativas especiais?

UTILIZE:

1. Documentos escritos
2. As entrevistas ao director, ao pessoal, aos pais e às crianças
3. Ficha de Dados sobre o Espaço educativo
4. Fotografias
5. Observação das crianças – use a informação contida
 - Experiências de Aprendizagem
 - Níveis de Iniciativa
6. Escala de Envolvimento da Criança – use a informação contida no seguinte gráfico:
 - Envolvimento/sexo
7. Escala de empenhamento do adulto / Escala de apoio do adulto a crianças com NEE (se apropriada) – use a informação contida nos gráficos seguintes:
 - Sensibilidade
 - Estimulação
 - Autonomia

Inclua os gráficos no texto e discuta como se inter-relacionam.

12. Participação da Família e da Comunidade

DESCREVA:

1. Como é que os pais participam na vida do estabelecimento?
2. Que estratégias se utilizam para manter a ligação entre os pais e a escola?
3. Ligações com outros agentes sociais, por ex: terapeutas, assistentes sociais

UTILIZE:

1. Documentos escritos
2. As entrevistas ao director, ao pessoal, aos pais e às crianças
3. Fotografias

13. Monitorização e Avaliação

DESCREVA:

1. Procedimentos utilizados para monitorizar a qualidade, a segurança e o desenvolvimento
2. Frequência com que são realizados
3. Quem está envolvido na sua realização

UTILIZE:

1. Documentos escritos
2. Entrevistas ao director, ao pessoal e aos pais

PLANO DE ACÇÃO

Para preparar o plano de desenvolvimento da qualidade, em conjunto com o Conselheiro Externo DQP, o pessoal do estabelecimento educativo necessita de identificar as suas prioridades. O Conselheiro Externo e o Elemento de Apoio DQP devem actuar como “agentes de mudança” e fonte de conhecimentos especializados. Poderão prestar apoio na identificação de recursos, de formação, de estruturas de apoio ou de modificações a introduzir na organização do estabelecimento. No final desta fase, deve emergir um PLANO DE ACÇÃO, estruturado e exequível, para o desenvolvimento da qualidade da aprendizagem das crianças. O Plano deve apresentar objectivos, claramente articulados, e apresentar o calendário das acções.

8ª Etapa

DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE ACÇÃO

- O Conselheiro Externo e o Elemento de Apoio DQP reúnem com os participantes no processo da Avaliação e servindo-se do Relatório da Avaliação identificam os pontos fortes, os pontos fracos, os aspectos e as dimensões que é necessário melhorar.
- Durante a reunião todos os membros do pessoal que participaram na Avaliação devem ser encorajados a contribuir com as suas opiniões para identificação dos pontos que são motivo de orgulho para o estabelecimento e dos que precisam de ser revistos melhorados.
- Fazer uma lista de todos os pontos positivos.
- Fazer uma lista de todas as áreas que precisam de ser revistas e melhoradas. Ser tão exaustivo quanto possível na compilação desta lista.
- Formar grupos ou categorias entre os itens da segunda lista, se possível.
- Estabelecer e ordenar as prioridades. Esta lista constitui a agenda do planeamento de longo prazo.
- Concentrar a atenção no primeiro item da lista e tentar identificar o primeiro passo que se deve dar para alcançar o objectivo que se pretende.
- Identificar os recursos e os serviços de apoio
- Tentar desenvolver estratégias para realizar o primeiro passo que foi identificado. Consultar os títulos do Plano de Acção pois poderão auxiliar nesta tarefa. Esta é a sua agenda de tópicos para os próximos 3-6 meses.
- O Conselheiro Externo e o Elemento de Apoio DQP identificam e mobilizam os recursos e apoios necessários para facilitar a acção. Estes recursos podem traduzir-se em aconselhamento, disponibilização de recursos, formação, estruturas de apoio, modificações organizacionais e outros.
- Em conjunto com o pessoal que participou na Avaliação, o Elemento de Apoio DQP prepara um calendário para a implementação do plano de acção e distribui responsabilidades.
- Nesta altura, o Elemento de Apoio DQP pode começar a compilar e a escrever o plano de acção (ver guião para a preparação do Plano de Acção).
- O Estabelecimento pode decidir implementar o Plano de Acção de forma faseada, em três ou quatro fases, até completar todas as acções identificadas. Deste modo, a avaliação total só seria levada a cabo cada 2 ou 3 anos.

Documentos usados na 8ª Etapa

- Guião para elaborar o Plano de Acção
- Caderno do Plano de Acção

Guião para elaborar o Plano de Acção

(Foi produzido um caderno para servir de guia ao processo)

1. Questões levantadas a partir do Relatório de Avaliação

Apresentar um breve resumo da reunião de elaboração do Plano de Acção, salientando as questões principais que emergiram do debate.

2. Objectivos do Plano de Acção

Listar as prioridades resultantes das questões principais.

3. Acções a levar a cabo

Descrever o Programa de Desenvolvimento da Qualidade em função das prioridades que foram identificadas e realçar os pontos de acção.

4. Recursos

Decidir os recursos necessários à implementação do plano de acção.

5. Responsabilidades

Fazer uma listagem das responsabilidades de cada membro do pessoal, para cada uma das secções do Plano de Acção. As tarefas poderão ter que ser divididas em pequenas partes, e estas, distribuídas por todos os membros do pessoal.

6. Calendário

Fazer uma listagem calendarizada de cada fase do plano de acção e indicar a data em que cada fase deve estar acabada.

7. Avaliação do Impacto

Descrever os métodos de avaliação do impacto e dos efeitos do Plano de Acção na aprendizagem das crianças (medidas de impacto). Devem ser salientados os métodos a aplicar para se alcançarem os objectivos do plano de acção.

Assegurar que todos os membros do pessoal recebem uma cópia do plano de acção completo e que percebem o papel que terão de desempenhar.

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

PLANO DE ACÇÃO

ELEMENTO DE APOIO DQP:

NOME DO ESTABELECIMENTO:.....

.....

MORADA:

.....

DATA:



PLANO DE ACÇÃO

1. Questões levantadas após o Relatório de Avaliação	2. Objectivos do Plano de Acção	3. Acção a desenvolver

PLANO DE ACÇÃO

4. Recursos	5. Responsabilidade	6. Calendarização	7. Avaliação do Impacto

DESENVOLVIMENTO

Nesta terceira fase, o Plano de Acção começa a ser implementado através de um projecto de desenvolvimento da qualidade para o estabelecimento educativo e para o seu pessoal correspondente às prioridades identificadas no plano de acção. O conteúdo desta fase de desenvolvimento da qualidade é ajustado de acordo com a especificidade de cada estabelecimento.

9ª Etapa

Documentar e apoiar a implementação do Plano de Acção

1. Durante toda a fase de Desenvolvimento da Qualidade, o elemento de apoio DQP e os educadores precisam de monitorizar e documentar os progressos e o impacto do Plano de Acção.
2. Devem coligir-se todos os dados necessários para avaliar se as metas do Plano de Acção estão a ser alcançadas.
3. Independentemente do conteúdo do Plano de Acção, devem repetir-se nesta altura as observações relativas ao envolvimento da criança e ao empenhamento do adulto (10ª e 11ª etapas).

NB. Estas duas medidas fornecem provas seguras de que se operaram alterações (ou não se operaram).

4. Outras provas poderão ser recolhidas através de:
 - um livro de registo de dados que reúne a evidência à medida que ocorre
 - mais observações focalizadas e entrevistas no âmbito da iniciativa requerida no plano de acção
 - quaisquer outros dados, por exemplo, testes de literacia e linguagem, testes de numeração, testes de ajustamento social, etc.

10ª Etapa Escala de Envolvimento da Criança

- No final da Fase de Desenvolvimento siga os mesmos procedimentos para a aplicação da Escala de Envolvimento da Criança que se indicam na 5ª etapa da Fase de Avaliação.

11ª Etapa Escala de Empenhamento do Adulto

- No final da Fase de Desenvolvimento use a Escala de Empenhamento do Adulto (ou a Escala de Apoio do Adulto a Crianças com NEE) tal como se encontram descritas na 6ª etapa da Fase de Avaliação.

REFLEXÃO

Nesta última fase, os educadores são convidados a fazer duas coisas:

- a reflectirem sobre os dados que reuniram e sobre o impacto do Plano de Acção na qualidade da aprendizagem das crianças.
- a fazerem um plano de acção para o futuro à luz destes dados. Este processo de reflexão é apresentado, em resumo, no Relatório Final, com o qual se termina um ciclo de desenvolvimento da qualidade e se dá início ao seguinte.

12ª Etapa

Reflectir sobre o impacto do processo visando o futuro

- O pessoal deve reunir para reflectir sobre as metas que conseguiram alcançar e sobre os dados que provam o impacto que o Plano de Acção teve sobre a qualidade da aprendizagem das crianças.
- Deste debate de ideias, deve emergir a proposta do ciclo seguinte de planeamento de acções para continuação do processo de desenvolvimento da qualidade.

13ª Etapa

RELATÓRIO FINAL

○ Relatório Final deve incluir os seguintes itens:

- Um resumo das acções que decorreram em consonância com o Plano de Acção.
- Dados que provem terem-se alcançado as metas previstas no Plano de Acção, incluindo quaisquer medidas de impacto utilizadas.
- Os resultados da Escala de Envolvimento da Criança e da Escala de Empenhamento do Adulto.
- Os sentimentos expressos pelos participantes sobre as acções e as suas reflexões críticas sobre o processo.
- Uma perspectiva de futuras acções.

Documentos utilizados na 13ª Etapa

- Caderno do Relatório Final

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

RELATÓRIO FINAL

ELEMENTO DE APOIO DQP:

NOME DO ESTABELECIMENTO:

.....

MORADA:

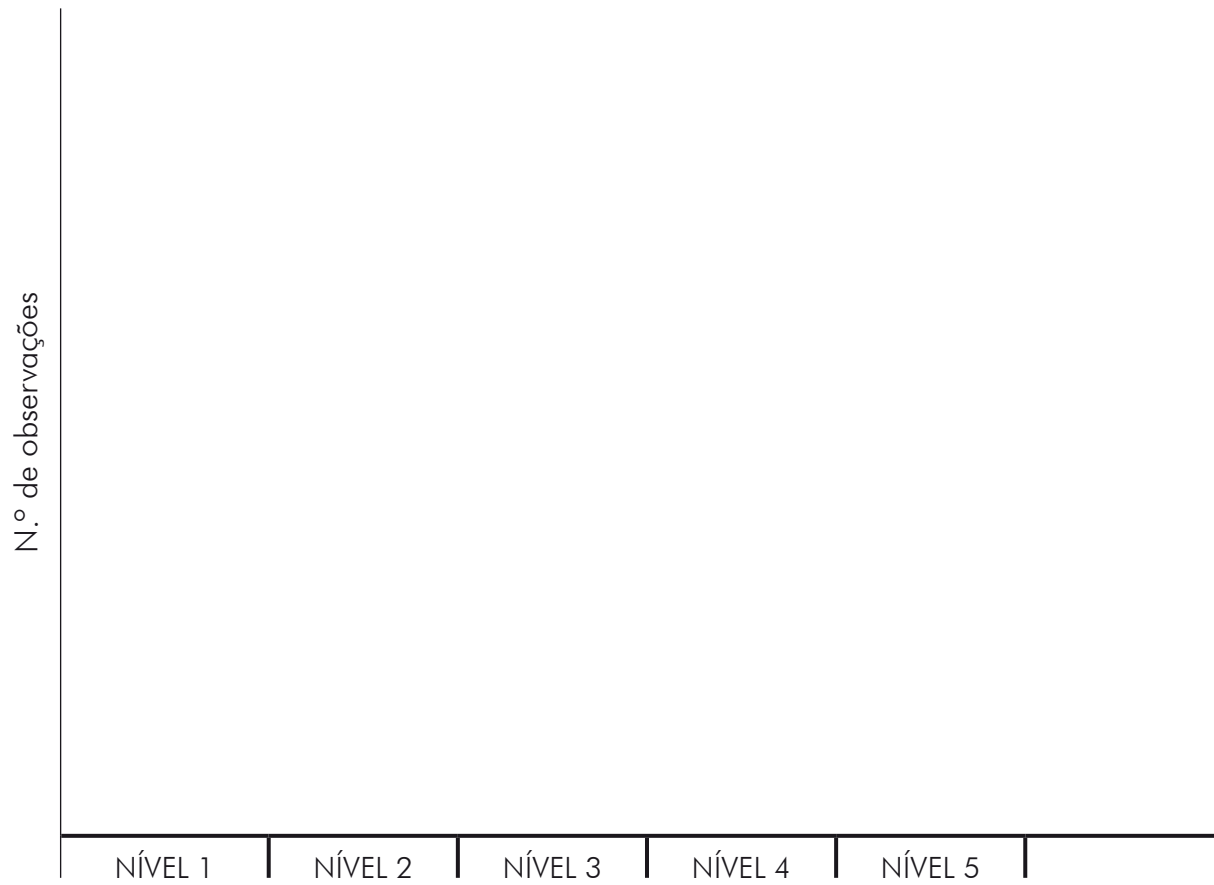
DATA:

OBJECTIVOS DO PLANO DE ACÇÃO

ACÇÕES DESENVOLVIDAS

METAS ATINGIDAS E DADOS QUE O PROVAM
(poderão ser adicionadas mais páginas se necessário)

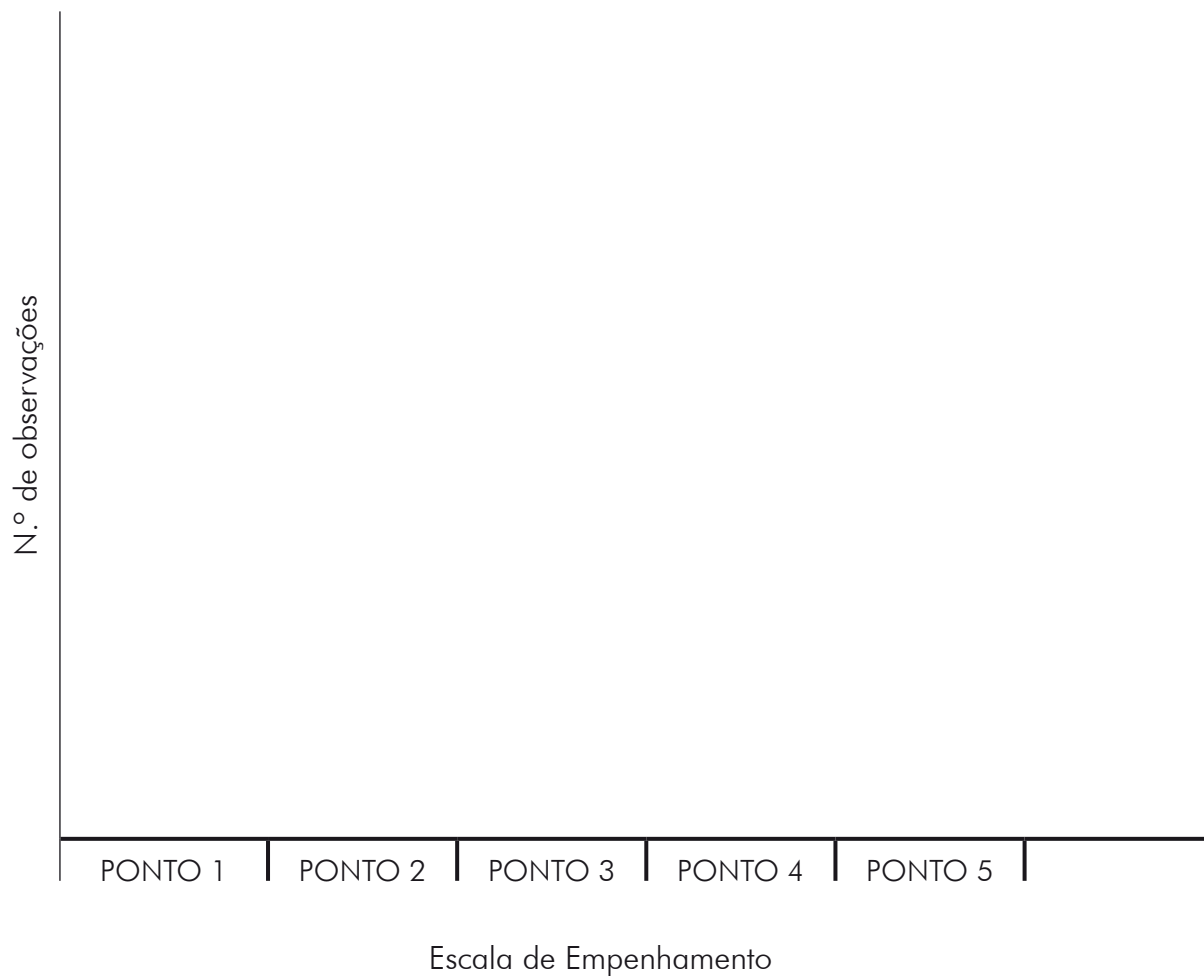
ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: Resultados da segunda aplicação da Escala



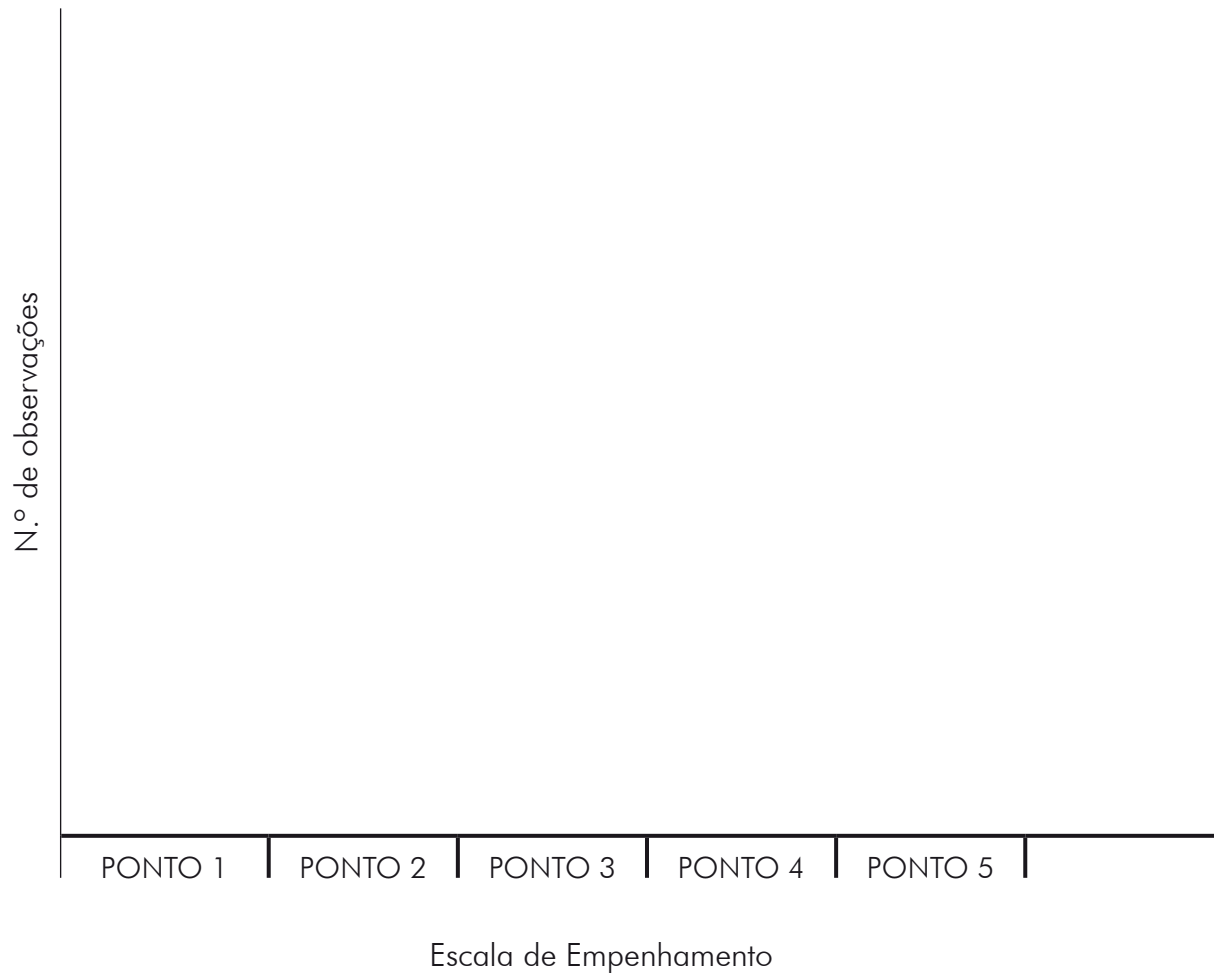
Comparação com os resultados da primeira aplicação da Escala.

ESCALA DE EMPENHAMENTO DO ADULTO: resultados da segunda aplicação da Escala

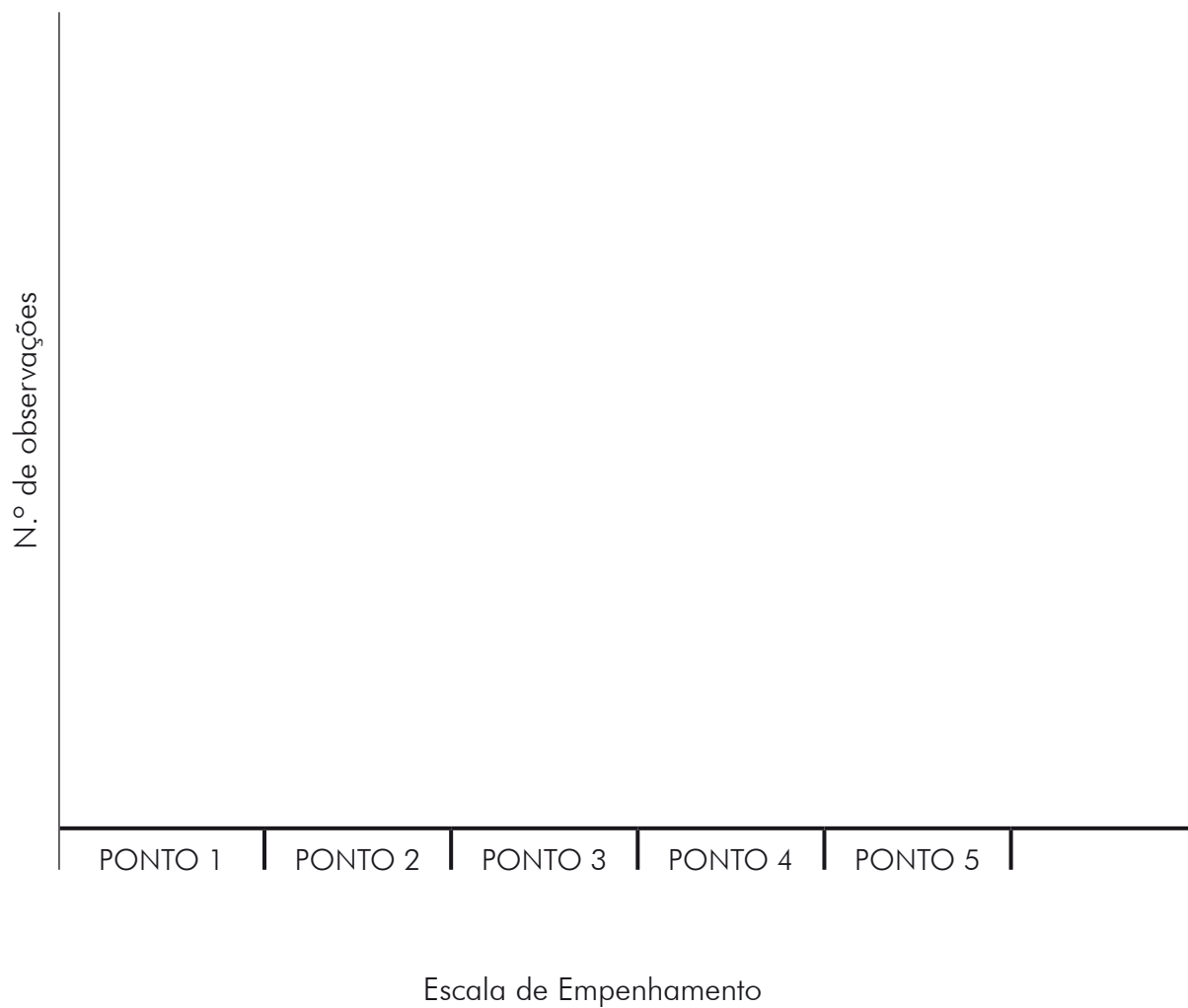
1. SENSIBILIDADE



2. ESTIMULAÇÃO



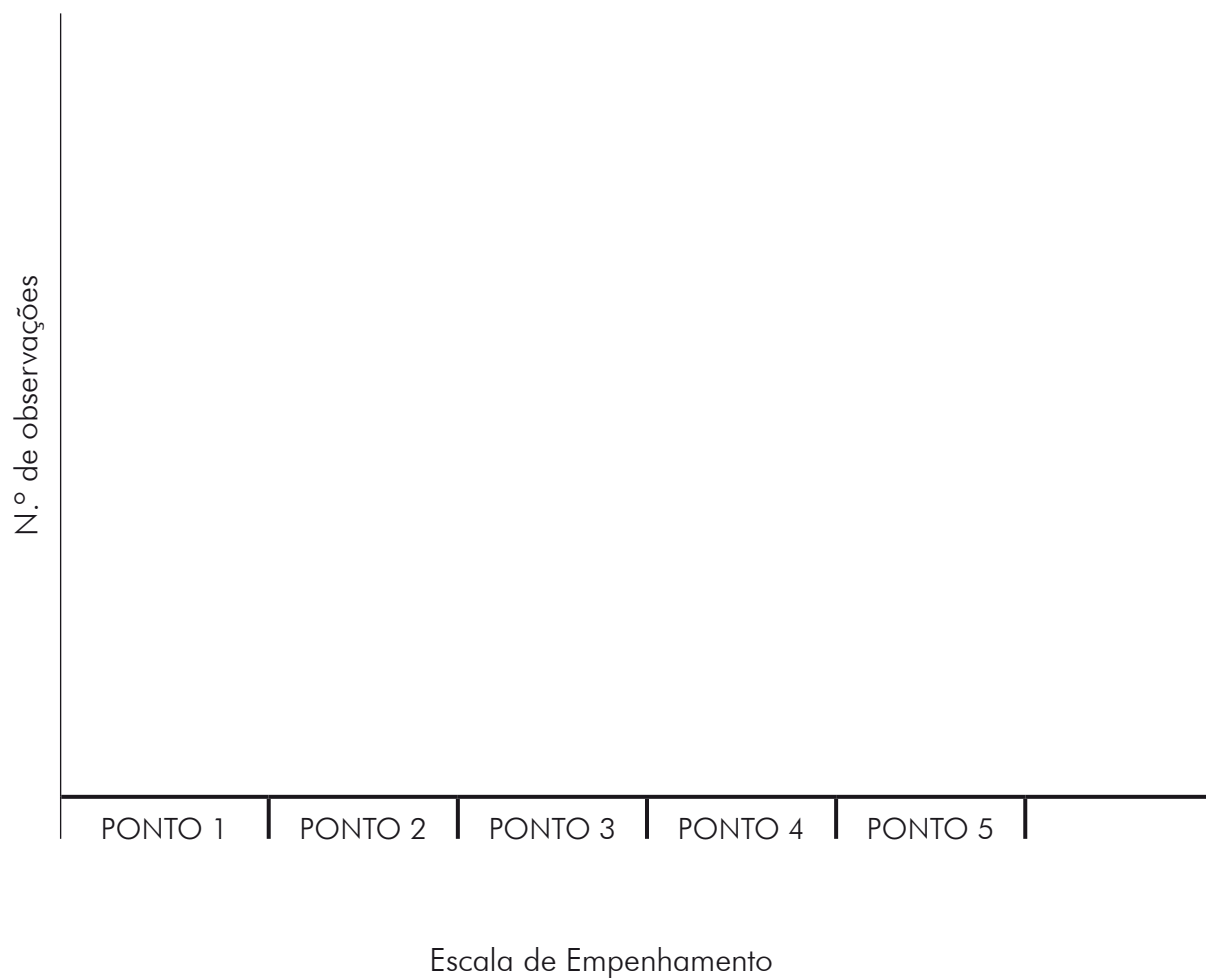
3. AUTONOMIA



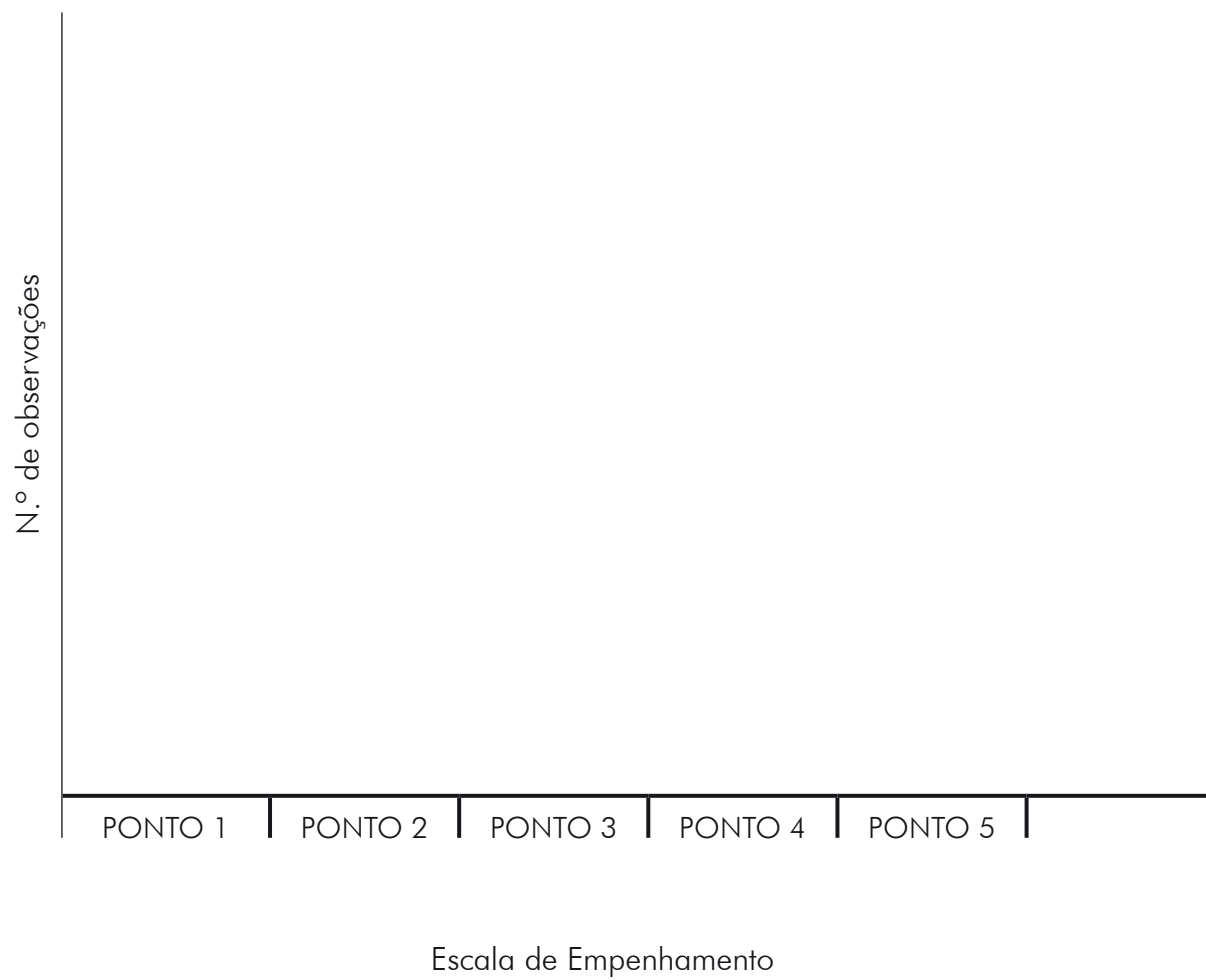
Comparação com os resultados da primeira aplicação da Escala.

ESCALA DE APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE
(Resultados da segunda aplicação, se for este o caso)

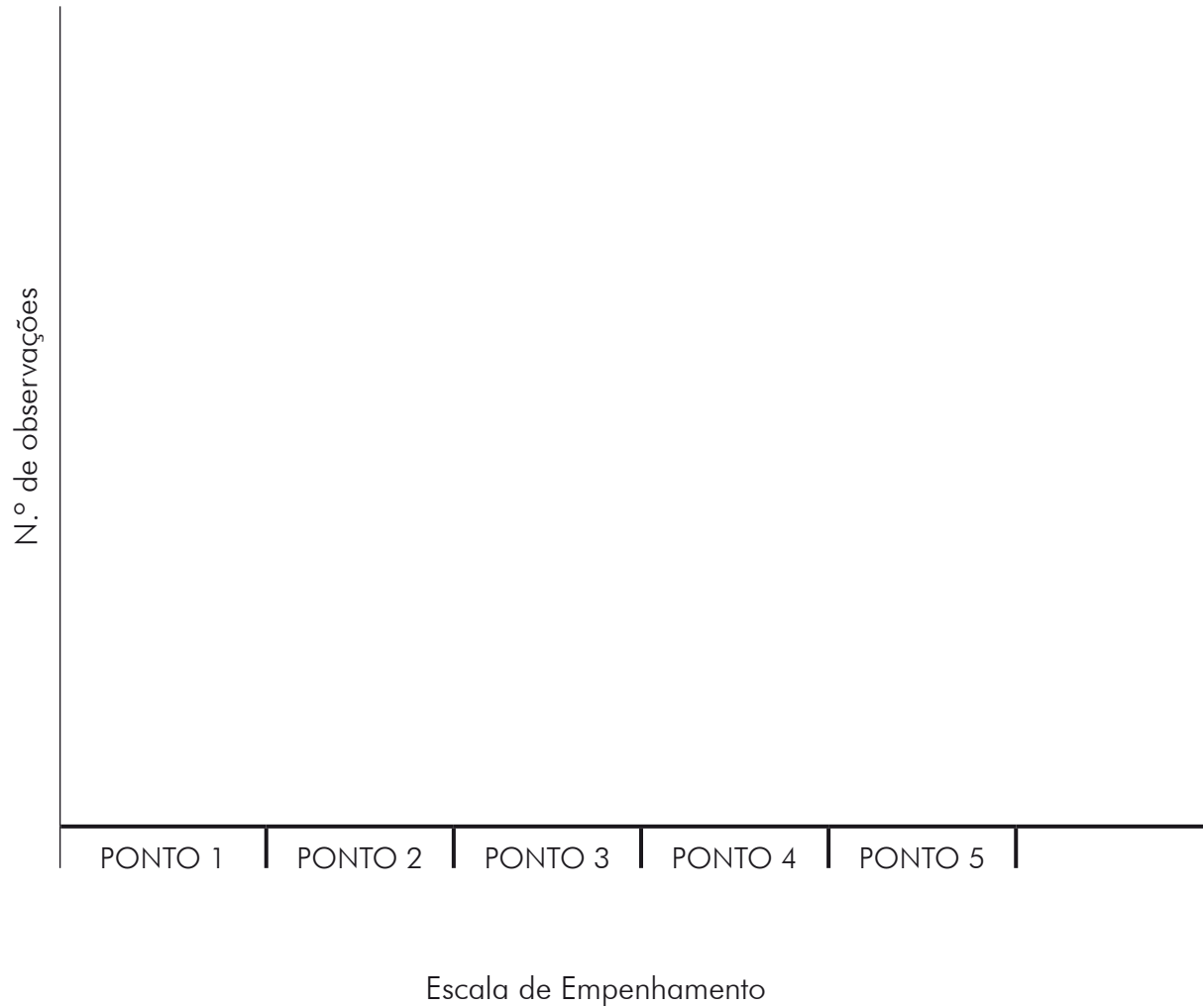
1. SENSIBILIDADE



2. ESTIMULAÇÃO



3. AUTONOMIA



Comparação com os resultados da primeira aplicação da Escala.

REFLEXÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE O PROCESSO:

FUTURAS ACÇÕES:



