

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Raquel Faria de Sousa

**Impacto de um dispositivo de Avaliação
Externa na Avaliação da Qualidade em Creche.
Um estudo sobre as perspetivas de
Desenvolvimento Profissional nos
Educadores de Infância**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Raquel Faria de Sousa

**Impacto de um dispositivo de Avaliação
Externa na Avaliação da Qualidade em Creche.
Um estudo sobre as perspetivas de
Desenvolvimento Profissional nos
Educadores de Infância**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Joana Raquel Faria de Sousa

Endereço eletrónico: joanarfoousa@gmail.com

Telefone: 934519082

Impacto de um dispositivo de Avaliação Externa na Avaliação da Qualidade em Creche. Um estudo sobre as perspetivas de Desenvolvimento Profissional nos Educadores de Infância.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 28/10/2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor José Augusto Brito Pacheco pelo permanente encorajamento, pela confiança que depositou em mim ao longo de todo o processo de investigação, pela oportunidade de ingressar no Projeto de Avaliação Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior e principalmente pela sua atitude de orientação empenhada, rigorosa e disponível.

Aos educadores de infância que participaram neste estudo pela sua disponibilidade, frontalidade e empenhamento, e porque o seu contributo foi inestimável e a condição necessária à concretização deste percurso.

Às minhas colegas e amigas de grupo do Projeto de Investigação de Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior: Helena Queirós, Natália Costa e Eduarda Rodrigues; pelo carinho e apoio que contribuíram para a realização do presente trabalho.

À minha família e amigos pela paciência e apoio.

Ao Luís por ter acreditado sempre.

RESUMO

A presente investigação “Impacto de um dispositivo de Avaliação Externa na Avaliação da Qualidade em Creche. Um estudo sobre as perspetivas de Desenvolvimento Profissional nos Educadores de Infância” pretende analisar as transformações vividas na educação de infância que têm vindo a alterar o âmbito curricular e a sua identidade. Numa sociedade onde se “olha” a educação de infância numa perspetiva algo “assistencialista”, procuram-se respostas, alteram-se estruturas organizativas e modificam-se processos educativos que permitam oferecer a esta etapa educativa uma maior credibilidade.

Uma das alterações relaciona-se com o Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche (MAQC) proposto pelo Instituto de Segurança Social (ISS, I.P.), relativamente às Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). O MAQC surge com a ambição de criar um referencial normativo que permita a avaliação da qualidade e distinga positivamente as IPSS que o estão a implementar com base em processos de autoavaliação que forcem a eficácia através do envolvimento de todos os atores no processo de avaliação (Stufflebeam, 2003). Num contexto de AEE (AEE) que está relacionado com a avaliação das organizações educativas (Sobrinho, 2003), este estudo pretende compreender o impacto da AEE na identidade e desenvolvimento profissional do educador de infância tendo como referência o MAQC.

Esta dissertação faz parte de um projeto de investigação financiado pela FCT (PTDC/CPE-CED/116674/2010) intitulado “Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas no ensino não superior”. Neste estudo foi utilizada a metodologia qualitativa, baseada na análise documental e no inquérito por entrevistas a educadores de infância (Bogdan & Biklen, 1994).

Os resultados empíricos apresentados realçam uma transformação da organização curricular da educação em creche, baseada em *standards* qualitativos, produtividade educativa baseada no modelo da racionalidade tyleriana e na conceitualização da *accountability*, para justificar os resultados da educação em creche (Taubman, 2011; Pacheco, *et al*, 2014). Tal como em todas as mudanças, este referencial normativo, que se assemelha a um dispositivo de AEE, fomenta o conflito e as oportunidades, promovendo um questionamento da identidade e desenvolvimento profissional junto dos educadores de infância.

Palavras-chave: educação em creche; avaliação externa de escolas; *accountability*; qualidade; identidade e desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The present study "Impact of a device in the External Evaluation Quality Assessment in Early Childhood Education. A study on the perspectives of the Professional Development in Early Childhood Educators" intends to analyze the transformations in early childhood education that are changing the identity and the Curriculum. In a society that regards early childhood education in a charitable perspective, answers are searched, organization structures are changed and educational processes are modified in order to increase the credibility of this educational stage.

One of the changes is related with the Portuguese Social Security Institute's (ISS, I.P.) proposal to the institutions of the non-profit sector with early childhood education services (IPSS), with the ambition to create a normative referential that allows an evaluation of the quality of the services and distinguishes positively the institutions by the development of evaluation models, such as daycare centers. In the context of the external evaluation, related to institutional evaluation (Sobrinho, 2003), we intent to study the impact of the Portuguese school external evaluation on the professional identity of the early childhood education teachers based on a quality evaluation model (MAQC) applied to grant quality based on self-evaluation process to foster its effectiveness and implicate all participants in the evaluation process (Stufflebeam, 2003). Like in every changing process, this normative referential, which has resemblances with an external evaluation tool, increases the conflict and the opportunities arise the debate about the impact on the early childhood education teachers professional development and identity that the external evaluation tools and the quality evaluation models are causing.

This dissertation is a part of a research project funded by the FCT (PTDC/CPE-CED/116674/2010) entitled "Impact and effects of external evaluation on non-higher education schools". The methodology used in this study was qualitative, based on documentary analysis and interviews with early childhood education teachers (Bogdan & Biklen, 1994).

The results presented are focused in a transformation of the curriculum organization for early childhood education services, established on quality standards, educational productivity based on Tyler's rationality, and accountability (Taubman, 2011; Pacheco, *et al*, 2013).

Keywords: early childhood education; school external evaluation; accountability; quality; professional development and identity.

ÍNDICE	
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
ÍNDICE DE QUADROS	XII
ÍNDICE DE ANEXOS	XII
Introdução	5
Problema de Investigação	9
CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS	13
1. Avaliação Externa de Escolas	13
1.1 Estudos empíricos	18
1.1.1 Estudos empíricos no âmbito da Autoavaliação	18
1.1.2 Estudos empíricos no âmbito da Avaliação Externa de Escolas	21
1.1.3 Estudos empíricos no âmbito da Avaliação e Qualidade	22
1.1.4 Estudos empíricos no âmbito dos Modelos de Avaliação	24
1.1.5 Estudos empíricos no âmbito da Avaliação e o seu Impacto	25
1.2 Relatórios Nacionais e Internacionais	26
1.2.1 Relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico “ <i>Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal</i> ”	26
1.2.2 Relatório da <i>Eurydice</i> “A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa”	31
1.2.3 Parecer do CNE “Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo”	32
1.2.4 Estudo de Azevedo “ <i>A avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos</i> ”	38
CAPÍTULO II - IDENTIDADE: UMA ANÁLISE DO CONCEITO E DAS SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	43
1. Identidade	43
1.1 Globalização: As implicações do Neoliberalismo na Reestruturação Curricular da Educação	44
1.1.1 A educação como mercado	46
1.2 Identidade e Desenvolvimento Profissional	52
1.2.1 Variáveis do Desenvolvimento Profissional	60
CAPÍTULO III - QUALIDADE: PARALELISMO ENTRE GESTÃO E EDUCAÇÃO	65
1. Qualidade	65
1.1. Perspetivas teóricas da Qualidade	65
1.2 A relação entre Qualidade e Produtividade	69
1.3 Sistemas de Gestão da Qualidade	70

1.4 Normas da Qualidade	71
1.5 Qualidade e Ética	73
1.6 Da Qualidade à Educação	74
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	77
1. Natureza de Investigação e Opções Metodológicas	77
2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	78
2.1. Inquérito por Entrevistas	78
2.2. Análise Documental	79
3. Amostra	79
4. Procedimentos e Técnicas de Tratamento de Dados	80
5. Questões Éticas	81
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS DADOS	83
1. Inquérito por Entrevista	83
2. Análise documental	118
2.1. O Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche (MAQC)	118
2.1.1 O Manual de Processos-Chave em Creche (MPC)	120
2.1.2 O Referencial de Questionários de Avaliação de Satisfação a Clientes, Colaboradores e Parceiros	121
CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DE RESULTADOS	123
1. Perspetivas da Educação em Contexto Formal e Informal	124
2. Perspetivas sobre a Qualidade	124
3. Perspetivas sobre os Dispositivos de Avaliação Externa de Escolas	130
4. Perspetiva sobre as Decisões Curriculares	132
5. Perspetivas sobre a Identidade e Desenvolvimento Profissional	135
Conclusão	139
Referências Bibliográficas	143
Referências Legislativas	153
Anexos	
Anexo 1 – Guião de Entrevista	

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Avaliação Externa de Escolas

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

AVES – Avaliação de Escolas Secundárias

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Coordenador Pedagógico

DAAE – Dispositivo de Autoavaliação de Escola

DT – Diretor Técnico

EFQM - *European Foundation for Quality Management*

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IGE – Inspeção Geral de Educação

IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISO - *International Organization for Standardization*

ISS, I.P. - Instituto da Segurança Social, IP

IT – Instruções de trabalho

MAQC – Manual da Qualidade em Creche

MISI – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação

MPC – Manual de Processos-Chave

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

PC – Processo-Chave

PI – Plano Individual da Criança

SGQ – Sistema Gestão da Qualidade

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Design</i> de investigação	10
Quadro 2 – Caracterização geral dos participantes	80
Quadro 3 – Estrutura de categorização da entrevista	84
Quadro 4 - Perspetivas sobre a função da creche	86
Quadro 5 - PC implementados na IPSS onde trabalham	88
Quadro 6 – Melhoria na educação das crianças com a implementação do MAQC	90
Quadro 7 – Pontos fortes e fracos da implementação do MAQC	91
Quadro 8 – Contributo do MAQC para a ação pedagógica do educador de infância	92
Quadro 9 – Razões apresentadas pelos educadores de infância sobre o contributo do MAQC para a ação pedagógica	93
Quadro 10 - PC e IT que consideram ter contribuído para a sua atividade sustentada no MAQC	94
Quadro 11 - PC e IT que não consideram ter contribuído para a sua atividade sustentada no MAQC	95
Quadro 12 – Contribuição dos PC preconizados no MAQC	96
Quadro 13 – Interesse da comunidade educativa sobre a atividade do educador de infância	101
Quadro 14 – Perspetivas sobre a ação do DT e CP	108
Quadro 15 – Perspetivas sobre articulação entre o DT e o CP e entre o CP e os educadores de infância	110
Quadro 16 – Perspetivas sobre a preocupação em uniformizar das práticas educativas	111
Quadro 17 – Perspetivas sobre a existência de uma avaliação nacional do desempenho dos educadores de infância	114

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas, fases e anos da carreira docente	57
Figura 2 – Conteúdos e formas de desenvolvimento profissional dos professores	59
Figura 3 – Ciclo da qualidade	68

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Guião de entrevista	
-------------------------------	--

INTRODUÇÃO

A educação de infância está atualmente a ser alvo de diversas transformações que têm vindo a fomentar uma reestruturação curricular, assim como uma alteração na sua cultura, identidade e desenvolvimento profissional, contextualizada numa conjuntura de Avaliação Externa de Escolas (AEE), Numa sociedade onde se “olha” a educação de infância numa perspetiva algo “assistencialista”, procuram-se respostas, alteram-se estruturas organizativas e modificam-se processos educativos que permitam oferecer a esta etapa educativa uma maior credibilidade. Uma das alterações relaciona-se com a proposta do ISS, I.P., no âmbito do sistema da ação social às IPSS, com o “objetivo de constituir um referencial normativo que permita avaliar a qualidade dos serviços prestados e consequentemente diferenciar positivamente as respostas sociais, o ISS, I.P..” (ISS, I.P., 2005a, p.5), através do desenvolvimento de modelos de avaliação da qualidade das respostas sociais, tais como as creches.

Tal como todas as mudanças, este referencial normativo, que se assemelha a um dispositivo de AEE, fomenta o conflito e as oportunidades, promovendo um questionamento da identidade e desenvolvimento profissional junto dos educadores de infância e da restante comunidade. É neste sentido, que levantamos a questão do impacto ao nível do desenvolvimento profissional que o dispositivo de AEE, como o Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche (MAQC), está a provocar no educador de infância.

Tendo em conta que este estudo se realiza num momento de grande instabilidade económica (crise) em Portugal, levando a diversas medidas de austeridade por parte do Estado, que envolveram, também e talvez sobretudo, a questão social e educativa do contexto familiar das crianças, coloca este estudo envolto de uma grande tensão. As transformações que se tem vindo a observar em todo o sistema educativo, mas particularmente na educação em creche e no futuro dos educadores de infância, permitiu-nos envolver com grande convicção na busca das respostas aos nossos objetivos de estudo, compreendendo qual o impacto de um dispositivo de AEE, como o MAQC na avaliação da qualidade em creche.

A investigação em Portugal acerca da educação de crianças em creche têm sido pouco frequente, dado que se torna significativo procurar responder concreta e coerentemente sobre a identidade e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância na resposta social de creche, tendo em conta a intensa transformação provocada pela AEE no sistema educativo português refletida na implementação do MAQC em IPSS tuteladas pelo ISS, I.P., através da inclusão no projeto de investigação: Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior. Segundo Pardal (2005, p.7), o currículo e os professores/educadores são elementos “imprescindíveis a um

adequado funcionamento do sistema”, o que torna a identidade e o desenvolvimento profissional do educador numa das questões relevantes ao funcionamento de todo o sistema educativo e o estudo da instituição educativa como um sistema interligado, uma necessidade para a sua real compreensão. Desta forma, estaremos a colocar de parte qualquer tipo de perspetiva reducionista do sistema, pensando no educador de infância como parte integrante de um contexto dinâmico, pois como Nóvoa defende (2000, p.9) “hoje sabemos que não é possível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

Embora a definição dos objetivos, missão ou valores de cada instituição (propostos interna ou externamente) corresponda às expectativas das entidades instituidoras, o que “é particularmente visível na estrutura organizativa, na construção de currículos e na atuação do professor” (Pardal, 2005, p.9), a escola não se cinge apenas ao que é orientado pelas entidades instituidoras, o que torna significativo a compreensão acerca da forma como os profissionais lidam com as transformações que surgem do contexto de AEE e da implementação do MAQC. Existe a necessidade de compreender o que os educadores de infância pensam sobre as diretrizes que recebem nas diferentes IPSS, passando para lá do que é superficial e óbvio. É nesta linha de pensamento que surge o interesse em entrevistar educadores de infância, dando-lhes a possibilidade de exporem as suas perspetivas e de partilharem as experiências com que se deparam no seu dia-a-dia e com as quais é possível compreender o objetivo deste estudo, dado que “esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (Nóvoa, 2000, p.10). Subjacente à atual obrigatoriedade legal da existência de educadores de infância no contexto de creche é pertinente a recolha sobre as perspetivas dos educadores de infância do contexto de creche face à implementação do MAQC como um dispositivo de AEE, ou seja, como um elemento de certificação e monitorização que garanta a qualidade dos serviços prestados.

Após a definição do problema de investigação, a estrutura do trabalho encontra-se organizada em VI capítulos.

Do ponto de vista teórico, o capítulo I “Avaliação Externa de Escolas” situa-nos face ao contexto de AEE que se vive ao nível nacional e internacional e que consideramos fundamental para a compreensão do impacto do MAQC na identidade e desenvolvimento profissional dos educadores de infância. Subscrevemos a posição de Afonso (2009a) que entende que a avaliação está relacionada com a

accountability, no sentido de promover a responsabilização e a transparência numa base de sistema democrático. Realçamos, face a este panorama, a relevância de organismos nacionais e internacionais que se pronunciam face ao sistema de AEE, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a *Eurydice* e o CNE. Com o objetivo de compreender o estado da arte, também analisamos alguns estudos empíricos que incidem sobre a AEE, a autoavaliação, a avaliação interna, a avaliação institucional e a qualidade.

No capítulo II “Identidade: Uma análise do conceito e das suas implicações para o desenvolvimento profissional”, propomos uma abordagem ao conceito de identidade e desenvolvimento profissional, sendo que, para tal exploramos a questão da globalização e da mercantilização da educação, que se reflete numa estruturação curricular assente na racionalidade *tyleriana* (Pinar, 1998), merecendo uma discussão concetual, dado que o currículo é uma construção cultural e social, com pressupostos específicos (Pacheco, 2005) na qual se inscreve a identidade e o desenvolvimento profissional.

O capítulo III “Qualidade: Paralelismo entre Gestão e Educação” contextualiza o conceito de qualidade, produtividade e Sistemas de Gestão da Qualidade (SGQ). Abordam-se algumas normas da qualidade que estão na base do MAQC, como o Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Managment* (EFQM) e a *International Organization for Standardisation* (ISO 9001), de modo a compreender as suas intenções. Neste capítulo, demonstra-se a perspetiva das Ciências de Gestão sobre a qualidade que permite considerar que existe uma racionalidade inerente ao conceito de qualidade que poderá estar a ser mal interpretada (António & Teixeira, 2009) e para a qual é relevante alertar.

O capítulo IV “Metodologia” contextualiza teoricamente as opções e justificações metodológicas assumidas. Apresentamos os instrumentos de recolha de dados, pormenorizando o processo da sua elaboração e validação, e caracterizamos a amostra que serve de base à investigação realizada. Com base nos objetivos propostos foi delineado um estudo de natureza qualitativa, optando pelo inquérito por entrevista a educadores de infância (n = 6) e a análise documental como técnicas de recolha de dados. Foi desenhado, validado e aplicado um guião de entrevista semiestruturada com o objetivo de analisar as perspetivas dos educadores de infância face ao MAQC, caracterizar as suas decisões curriculares e identificar traços gerais e específicos de valorização profissional. As entrevistas foram realizadas a educadores de infância inseridos em IPSS do distrito de Braga e Porto, onde esteja a ser implementado o MAQC. Recorreu-se, ainda à análise documental que incidiu sobre o MAQC com o objetivo de caracterizar este dispositivo de avaliação da qualidade.

O capítulo V “Apresentação dos dados” contém a apresentação dos dados surgidos do inquérito por entrevista e da análise documental do MAQC, de modo rigoroso e tão pouco permeado pela interpretação quanto possível. Neste capítulo pretende-se explicar o conteúdo significativo obtido através das técnicas de recolha de dados.

No capítulo VI “Discussão dos resultados” problematiza-se, questiona-se e interpreta-se os dados apresentados no capítulo anterior, à luz da contextualização teórica do presente estudo, contribuindo para o seu esclarecimento.

O presente estudo termina com as Conclusões, onde se apresentam as principais considerações do estudo, tendo em conta as suas limitações, sendo apontadas questões para futuros estudos que incidam nesta temática.

Este estudo investigação corresponde à Dissertação, do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, estando inserida no projeto “Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas no ensino não superior”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/116674/2010).

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

O contexto de emergência de dispositivos de AEE que se vive, nomeadamente ao nível do setor educativo privado e semiprivado, tem impacto na lógica das organizações educativas e, nomeadamente ao nível dos educadores de infância. Centrando no impacto que o MAQC poderá estar a causar nas IPSS, levantam-se as seguintes questões de investigação:

- Como se caracteriza o MAQC?
- Qual é a perspetiva dos educadores de infância quanto à introdução do MAQC?
- Que tipo de valorização profissional é caracterizado pelos educadores de infância com a introdução do MAQC como dispositivo de AEE?
- De que modo, na perspetiva dos educadores de infância, o MAQC contribui para a construção da imagem profissional dos educadores de infância?
- Como se caracterizam as decisões curriculares dos educadores de infância ao nível da sua atividade pedagógica no contexto de implementação do MAQC?

Assim definimos a pergunta orientadora deste estudo e que funcionará como guia ao longo da investigação: Qual o impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche?

A definição do problema permitiu a elucidação de objetivos a atingir no presente estudo:

- Caracterizar o dispositivo de avaliação da qualidade em creche: MAQC;
- Analisar as perspetivas dos educadores de infância face à implementação do MAQC como dispositivo de avaliação externa;
- Caracterizar as decisões curriculares dos educadores de infância em função da implementação do MAQC;
- Estudar as perspetivas dos educadores de infância quanto aos efeitos do dispositivo de avaliação da qualidade de creche (MAQC) na sua identidade e desenvolvimento profissional.

No sentido de responder às questões de investigação e aos objetivos delineados para a pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa de cariz interpretativo “que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bodgan & Biklen, 1994, p.49) e, assim, evidenciar os fatores preponderantes na construção da imagem profissional e curricular dos educadores de infância, tendo em conta o modelo de avaliação da qualidade em creche, tal como é possível verificar através do quadro 1.

Quadro 1 – *Design* de investigação

Estudos empíricos a realizar	Objetivos	Tarefas de investigação	Técnicas de recolha	Análise de dados
Perspetiva dos educadores de infância sobre o dispositivo de Avaliação Externa de Escolas (AEE): Manual de avaliação da qualidade em creche (MAQC)	Caracterizar o dispositivo de avaliação da qualidade em creche: Manual de avaliação da qualidade em creche (MAQC)	Análise do documento: Manual de avaliação da qualidade em creche (MAQC)	Análise documental	Análise de conteúdo
	Analisar as perspetivas dos educadores de infância face à implementação do manual de avaliação da qualidade em creche (MAQC) como dispositivo de avaliação externa			
O impacto do manual de avaliação da qualidade em creche (MAQC) no desenvolvimento profissional dos educadores de infância	Caracterizar as decisões curriculares dos educadores de infância em função da implementação do manual de avaliação da qualidade em creche (MAQC)	Elaboração de um guião de entrevista	Entrevista semiestruturada	
	Estudar as perspetivas dos educadores de infância quanto aos efeitos do dispositivo de avaliação da qualidade de creche (MAQC) na sua identidade e desenvolvimento profissional			

Para atingir os objetivos do estudo, foi realizado um percurso metodológico que se iniciou pela seleção e análise crítica de bibliografia, passando à elaboração e validação de instrumentos de recolha de dados, que deram lugar à recolha de dados através da análise documental e do inquérito por entrevistas e à respetiva análise através da análise de conteúdo.

Optámos por limitar o estudo sobre as perspetivas dos educadores de infância mediante o impacto na sua identidade e desenvolvimento profissional que o MAQC está a provocar, com o objetivo de focalizarmos a nossa atenção sobre a avaliação da qualidade em creche e por outro as perspetivas dos educadores de infância.

A pertinência do estudo está relacionada com o *zeitgeist* da temática, no sentido de compreender as transformações que estão a decorrer no âmbito da educação em creche, da aparente perceção de “subestimação” do papel do educador de infância no contexto educativo de creche, da importância em clarificar questões relativamente ao objeto de investigação (MAQC), assim como da dificuldade em obter informações relativamente ao impacto da AEE na reestruturação curricular e no dispositivo de avaliação da qualidade no contexto de creche, tal como se espelha através da inexistência de estudos sobre as perspetivas de identidade e desenvolvimento profissional dos educadores de infância no

manual de investigação em educação de infância (Spodek, 2002) ou nos estudos e relatórios do Conselho Nacional de Educação (CNE). Com base em motivações relacionadas com a aparente subestimação dos educadores de infância e da educação de infância, particularmente da educação em creche, com a existência de pouca informação sobre o MAQC, e a pouca investigação na área de investigação em creche, consideramos que na conjuntura atual torna-se particularmente conveniente investigar as questões relativas à construção da identidade e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, de modo a compreender qual o impacto do MAQC, como dispositivo de AEE, na conceção de identidade e desenvolvimento profissional do educador de infância, dado que o presente estudo se insere num projeto de investigação, financiado pela Fundação Ciência e Tecnologia, “Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas no ensino não superior”, que visa o estudo do impacto e efeitos da AEE na escola e na comunidade no plano das mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas.

CAPÍTULO I- A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS¹

O primeiro capítulo pretende expor o contexto do processo de AEE e o seu impacto, nomeadamente através de estudos empíricos realizados nacionalmente sobre a AEE. Também analisaremos os relatórios nacionais e internacionais publicados pela OCDE e pela *Eurydice*, bem como o parecer do Conselho Nacional de Educação de 2010. De seguida, debruçar-nos-emos sobre o estudo elaborado por José Maria Azevedo, publicado em 2005, sobre esta problemática.

No final do capítulo define-se o problema e os objetivos propostos para esta investigação.

1. Avaliação Externa de Escolas

As alterações políticas da década de 1980 reformaram o papel do Estado e transformaram a sua relação com os cidadãos. Segundo Clímaco (2009, p.192), “esta reforma da Administração introduziu alterações importantes nas competências do Estado, cada vez menos concebido como Estado prestador de serviços, para ser visto como Estado avaliador e posteriormente como Estado regulador”.

O aparecimento do Estado-avaliador e da nova gestão pública (*new public management*) obriga a uma definição prévia de objetivos, em que a medida e a quantificação se tornam aspetos centrais. Se, por um lado, para os mais conservadores, a avaliação é perspetivada como um meio de controlo, por outro, na linha neoliberal, a avaliação focaliza-se na questão da produtividade e *accountability*. Já na perspetiva progressista, a avaliação desenvolve-se numa lógica de democracia ativa e de desenvolvimento pessoal e coletivo. Nuttall (1986, citado por Alves, 2001, p. 92) refere que o conceito de avaliação educacional tem vindo a modificar-se, ao longo das épocas, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e, conseqüentemente, diferentes abordagens de avaliação. A transformação da situação económica interferiu com as políticas educativas, havendo a necessidade de reduzir os custos e aumentar a produtividade das escolas. Conceitos como transparência da gestão, *accountability* e responsabilidade social passaram a fazer parte do quotidiano de todos os serviços da administração pública e privada, como mecanismos essenciais na gestão de qualidade, regulando e implicando em todo o processo de avaliação.

O conceito de *accountability*, que embora polissémico e denso, assume, na perspetiva de Afonso (2009a), três dimensões fortemente articuladas ou articuláveis: avaliação, *accountability* e

¹ O conteúdo do capítulo I da presente dissertação faz parte de um estudo realizado no âmbito do projeto de investigação sobre Avaliação Externa de Escolas financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

responsabilização, “como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação” (*Ibid*, p.14). Para este autor, tal avaliação “deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas” (*Ibid*, p.14). Assim, para que a avaliação seja profícua deverá ser rigorosa, recorrer a critérios, objetivos e padrões previamente definidos, respeitando um enquadramento legal, ético e jurídico, assente em procedimentos democráticos e em valores essenciais.

Aplicado ao sistema educativo português, o conceito *accountability* traduz-se, segundo Afonso (*Ibid*), em quatro formas: nas avaliações do desempenho docente, nas avaliações institucionais, nos exames nacionais e na publicação dos *rankings* de escolas, realizada através de testes estandardizados, com objetivos previamente bem definidos e perspetivados em lógicas de quase-mercado, que visam um maior controlo por parte do Estado. Estes instrumentos de avaliação fazem da comparabilidade, segundo Pacheco (2011, p. 84, e citando ideias de Teodoro e Montané, 2009), o “referente principal da cultura de avaliação e de *accountability* e responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso/insucesso” refletindo-se quer nas políticas curriculares, quer nas práticas de avaliação. A *accountability* e a responsabilização têm sido um mecanismo referenciado por orientações neoliberais e neoconservadoras, sendo indiferente à ideologia política que a apregoa, aliando-se “às tendências hegemónicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais” (Afonso, 2009a, p. 17). Esta ideia de globalização é também mencionada por Pacheco (2011, p. 82, citando Anderson-Levitt, 2008), defende que “a ideia de conteúdos comuns parece óbvia e inevitável, prevalecendo entre eles, a convergência quanto à existência de um *core curriculum*”. Na realidade, as políticas de educação e formação trans-e-supranacionais, têm vindo a dirigir os seus discursos para “uma vertente produtivista, marcada pelos interesses da cultura global do mercado, onde os *standards* e a *accountability* se tornam nas torres gémeas das políticas de reforma” Pacheco (*ibid*, p. 87).

Neste contexto, nas décadas que seguiram os anos de 1980 surgiram em Portugal, diversos projetos nacionais e outros inspirados em modelos internacionais de avaliação de escolas, com o intuito de aprofundar e desenvolver o conhecimento sobre as escolas e as aprendizagens dos alunos, bem como, credibilizar o processo educativo e a escola em si. Destes projetos e programas destacamos:

- Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999): surgiu no âmbito do Programa de Educação para todos (PEPT), destinado ao 2º e o 3º ciclos e inspirado no projeto Indicadores dos Sistemas Educativo (INES) da OCDE;
- Projeto Qualidade XXI (1999-2002), criado pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), na sequência de um projeto-piloto europeu sobre “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”;
- Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) (1999-2002), de iniciativa da Inspeção Geral de Educação (IGE), teve como destinatários as escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário;
- Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001), no âmbito da avaliação de entidades não dependentes do Ministério da Educação, apoiado pelo Programa Leonardo Da Vinci e “desenvolvido no âmbito de uma parceria internacional que incluiu sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca” (CNE, 2005 p.39);
- Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000), criado pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em conjunto com uma empresa de consultadoria na área da qualidade - a “QUAL” (Formação de Serviços em Gestão de Qualidade Limitada) e baseado no Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM);
- CAF - *Common Assessment Framework*, desenvolvido através da EFQM, consistindo num modelo de avaliação interna de organizações, em articulação com o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP), promovido pela Direção Geral da Administração e do Emprego Público. Tal modelo foi adaptado pela Direção Regional de Educação do Governo Regional do Arquipélago dos Açores em parceria com a Universidade Católica Portuguesa, através do Projeto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo - no ano de 2006, cujo principal objetivo era a reflexão crítica das práticas das instituições educativas públicas, estendendo-se ao continente e às escolas profissionais, em 2005, através do Subsistema da Ação Social gerido pelo ISS, I.P.;
- Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-2001), desenvolvido por iniciativa da Fundação Manuel Leão (de natureza privada), com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e inspirado pela *Fundación Santa Maria*, com a qual trabalhou em parceria;

- Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005 - 2007), desenvolvido pela Inspeção Geral da Educação;
- Projeto-piloto de AEE (2005/2006), dinamizado pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), criado pelo Despacho Conjunto nº370/2006, de 3 de maio, e coordenado por Pedro Guedes de Oliveira;
- AEE promovida pela IGE, com dois ciclos: o primeiro de 2006/2011 e o segundo com início em 2011.

Com a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro - que aprova o sistema de avaliação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - e mediante a implementação de um modelo de AEE, a avaliação de escolas começou a ser discutida com mais afinco, devido à pertinência atribuída pela Administração central, baseada na melhoria da intervenção educativa e sustentada nas boas práticas internacionais referenciadas pela EFQM. A implementação da avaliação, enquanto processo participativo, tem como principais intervenientes a Inspeção, em parceria com instituições de ensino superior.

Estando enquadrada em processos de regulação transnacional e supranacional e em políticas que promovem a *accountability* e a responsabilização (Afonso, 2009a), a avaliação externa é associada, entre outros aspetos, à autonomia de escolas, ao desenvolvimento profissional docente (Alves, *et al*, 2011) e aos movimentos da escola eficaz e da melhoria da escola, centrados, respetivamente, nos estudos de eficácia e eficiência. Respondendo a uma função formativa da avaliação (Nevo, 2007), o objetivo do movimento de melhoria da escola consiste em gerar condições internas centradas em práticas de autoavaliação institucional, de forma a estabelecer princípios e normas de ação enquanto organizações aprendentes. Por outro lado, e situando-se numa função sumativa de avaliação (*ibid*), o movimento da escola eficaz promove a avaliação externa em função dos resultados, sobretudo numa perspetiva comparativa a nível nacional e internacional. No entanto, segundo o relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2012b), apesar de ter sido fomentada a autonomia nas escolas, o Ministério da Educação e Ciência detém todas as esferas do sistema de avaliação de educação em Portugal, através de organismos como o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), o IGE, o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQ), incrementando um ambiente de avaliação, *accountability* e *performance* mensurável na educação perante as quais existem resistências na implementação do sistema de

avaliação, dado que é visto como instrumento de controlo, na medida em que privilegia a avaliação sumativa em detrimento da formativa.

De acordo com Correia (2011a, p.23), “a avaliação de escolas é cada vez mais considerada um gerador de mudança que contribui para a tomada de decisões, para a distribuição dos recursos e para a melhoria da aprendizagem dos alunos”, embora, como refere Figari (1999), responda a diferentes e complementares funções, tornando-se necessário articular as dimensões interna e externa da avaliação. O relatório da OCDE (2012b) sugere maior foco de atenção à avaliação de escolas, a articulação efetiva entre todos os diferentes níveis de avaliação e esferas avaliativas e à garantia da existência de elementos que reflitam os efeitos da avaliação, usando, por exemplo, os resultados da AEE como uma orientação para a melhoria de todos o processo educativo.

Embora o conceito de avaliação institucional seja mais utilizado para o ensino superior e para os seus processos de garantia da qualidade (Sobrinho, 2003) há questões que são comuns às restantes organizações educativas, nomeadamente as funções que a avaliação desempenha. De acordo com autores que têm definido a avaliação como a formulação de um juízo de valor e a atribuição de um mérito (Stake, 2006; Stufflebeam, 2003), a avaliação tem duas componentes essenciais quando reportada a uma instituição ou organização educativa: a dimensão interna ou autoavaliação e a avaliação externa ou a heteroavaliação, sendo a primeira da responsabilidade da organização educativa e a segunda da Administração central. Para Marchesi (2002, p.35), estas modalidades de avaliação “devem ser levadas a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra. Deste modo, ambas podem tornar-se ferramentas fundamentais e positivas para a mudança e a melhoria das escolas”, mesmo que os efeitos da avaliação interna sejam mais reconhecidos do que os da avaliação externa (Simons, 1999). É neste contexto que Bolívar (2012) entende a avaliação de escolas como um diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna, sendo que a avaliação externa se direciona para a eficácia em termos de resultados e a avaliação interna para a eficiência de processos. Assim, “o diálogo entre as políticas de *accountability* e a cultura de avaliação e de autoavaliação da escola está a tornar-se uma questão cada vez mais importante” Barzanò (2009, p. 69).

É em função destes perfis, que se definem as tendências paradigmáticas na avaliação às quais as organizações educativas têm sido perspetivadas em termos avaliativos através da análise dos resultados, por exemplo, com a sua comparabilidade a nível nacional, com o aparecimento dos *rankings*, bem como dos processos. Sendo que “a publicitação dos resultados dos alunos e das listas ordenadas das escolas a partir desses resultados tornaram-se formas de *accountability* da “qualidade

educativa” dos estabelecimentos escolares em vários países europeus” (Conselho Nacional de Educação, 2011a, p.12).

1.1 Estudos empíricos

As primeiras práticas de AEE em Portugal, dinamizadas pelo Ministério da Educação, centraram-se na perspetiva dos processos, tendo como propósito a avaliação formativa institucional, com ênfase na participação das organizações educativas e na integração das suas dimensões ao nível do objeto da avaliação.

Com base nos princípios e práticas da avaliação institucional têm sido elaborados diversos estudos de investigação ao nível de dissertações e teses. Consultando-se o repositório científico aberto e os sítios das principais universidades portuguesas, verifica-se que nos últimos anos têm sido realizados estudos empíricos centrados na avaliação, analisada de seguida pelas palavras-chave: avaliação externa, autoavaliação, avaliação de escolas, avaliação interna, avaliação institucional e qualidade. De entre os estudos realizados² foram identificados os seguintes estudos, predominantemente dissertações distribuídas por estas dimensões:

- Autoavaliação: Santos (2009), Reis (2010), Correia (2011b);
- Avaliação Externa de Escolas (AEE): Duarte (2009), Domingos (2010) e Faria (2010);
- Avaliação de escola e qualidade: Correia J. (2011a), Gonçalves (2009), Melo (2011) e Tavares (2011);
- Modelos: Matos (2010) e Pinto (2010);
- Avaliação e impacto: Fonseca (2010) e Lopes (2010).

1.1.1 Estudos empíricos no âmbito da Autoavaliação

Na análise dos estudos realizados no âmbito da dimensão autoavaliação, constata-se que a maioria dos estudos foi realizada nos últimos três anos, demonstrando a pertinência e urgência no estudo da temática.

O estudo de Santos (2009) procura refletir sobre o impacto da avaliação externa na configuração organizacional de um agrupamento escolas e baseando-se numa metodologia essencialmente qualitativa. A investigadora opta pelo estudo de caso de um agrupamento vertical no ano letivo de 2005/2008 e como técnica de recolha de dados recorre à observação participante, à entrevista e à análise documental (atas, relatórios, plano global de atividades e outros documentos). Foram inquiridos

² Para a consulta destes estudos cf. <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas>

por entrevista 24 respondentes (n= 24), dentro dos quais, professores (n=10), discentes (n=7) e não docente (n=7). Assim, concluiu que a maioria das iniciativas de avaliação levadas a cabo nas escolas resultam de decisões/imposições externas que envolvem apenas uma parte da comunidade educativa (essencialmente professores), não existindo qualquer *feedback* para os outros interlocutores e que a falta de conhecimento e de divulgação prende-se, simplesmente, ao facto de a avaliação interna ainda estar apenas ao alcance dos professores. No entanto verificou que o contexto estudado possui uma cultura organizacional própria, reflexo da sua identidade, e com o qual todos os atores educativos se identificam, revelando a importância da “organização da escola [como] o trabalho colaborativo e a colegialidade, que nem sempre são valorizados e estimulados pela equipa de gestão” (*Ibid*, p.174)

Reis (2010, p.1) realizou um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, recolhendo dados através da investigação-ação, afirmando que “a autoavaliação é importante para implementar estratégias, assim como pelo contributo dado à AEE, nomeadamente através de informação útil encontrada nos relatórios da autoavaliação e considerada essencial a quem avalia externamente”. Da análise dos relatórios, do questionário realizado a 90 participantes em equipas de autoavaliação e da observação participante no trabalho de campo numa escola secundária, a autora concluiu, por um lado, a assessoria externa “facilita totalmente” a autoavaliação, e, por outro é indispensável a existência de uma equipa de autoavaliação, conhecedora dos critérios do modelo selecionado e cooperante com o assessor, de forma a tornar possível a identificação das melhorias a seguir. Pese embora ressalve que, “a cooperação entre assessor e equipa de autoavaliação, numa perspetiva de aprendizagem, contribui para a identificação de melhorias, a construção de planos de ação, a criação de mecanismos de monitorização, permitindo a sustentabilidade do processo” (*Ibid*, p.255). A falta de formação na área, por parte das escolas, é um constrangimento para a eficácia e eficiência do processo de autoavaliação, devendo existir a possibilidade das equipas de autoavaliação das escolas receberem formação sobre esta temática. Para além disso, é importante mobilizar a comunidade educativa para implementar processos de autoavaliação, propondo como objeto de investigação a análise profunda e comparativa dos relatórios de AEE, de forma a contribuir para a melhoria contínua das organizações educativas.

Na tese de doutoramento realizada, Correia (2011b), aprofundando a dissertação de mestrado de 2006 formula o problema de investigação em torno da seguinte questão: “Um dispositivo de autoavaliação de escola terá potencialidades para dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, quer, sobretudo, do sucesso educativo dos alunos, nomeadamente, na emergência de modelos de regulação para a avaliação das aprendizagens?”. Utilizando uma metodologia mista (quantitativa-qualitativa), o

investigador aplicou dois inquéritos por questionário. Um dos questionários foi aplicado à Assembleia de Escola e ao Conselho Pedagógico (n=36, n=24) e ao outro questionário foram sujeitos todos os docentes (n=126, n=96). Para além disso, realizou dois inquéritos por entrevista, o primeiro, aos elementos da equipa de autoavaliação e às lideranças (de topo e intermédias) e o segundo, às lideranças (de topo) e à coordenadora da equipa de autoavaliação. Além disso, recolheu dados através da observação participante e da análise de documentos.

Os resultados revelaram a necessidade de a Administração central desenvolver ações formativas capazes de habilitar os atores das escolas a implementar dispositivos “úteis ao desenvolvimento das aprendizagens organizacionais que incentivem e provoquem uma melhoria contínua, ou seja, dispositivos consequentes no auxílio da resolução das dificuldades e problemas próprios do contexto em que cada uma das escolas está inserida” (*Ibid*, p.486). A referencialização revelou-se um caminho viável na concretização de um dispositivo de autoavaliação educativa mas é relevante que os conceitos inerentes à metodologia da sua construção sejam apropriados por todos os intervenientes educativos. A constituição de uma equipa de autoavaliação heterogénea mostrou-se um caminho possível, mas não único, ficando a proposta de criação de um grupo de focagem para abarcar diferentes abordagens e perspetivas. A chave para tornar o Dispositivo de Autoavaliação de Escola (DAAE) num instrumento de melhoria da organização educativa está na implicação dos diferentes atores educativos, neste caso, muito dinamizados pela equipa, destacando-se, o papel das lideranças intermédias para o envolvimento dos docentes, nomeadamente na avaliação do sucesso académico. Correia (*ibid*) considerou como imprescindível um tempo comum a todos os docentes para não só desenvolverem o DAAE, como também, para assumirem e partilharem as tarefas a executar. Este tempo seria utilizado para potenciar o “trabalho colaborativo e não para institucionalizar rotinas semanais de trabalho conjunto de uma equipa de autoavaliação, dado que o trabalho individual pode potenciar o trabalho colaborativo” (*Ibid*, p. 495). Este estudo vincou a ideia de que, apesar de pertinente, a presença e as tarefas do amigo crítico devem ser bem explicitadas desde o início, para se evitarem constrangimentos. Para além disso, este deve ser substituído com frequência para que o seu papel continue imparcial e não tenda a cair só no papel de amigo. Para finalizar, assume “que a potencialidade de um DAAE em dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, está dependente da capacidade de gerir de uma forma equilibrada a tensão entre o controlo e a regulação” (*Ibid*, p. 500).

1.1.2 Estudos empíricos no âmbito da Avaliação Externa de Escolas

Dos estudos empíricos realizados na temática da AEE, Faria (2010), através da realização de um estudo de caso (metodologia qualitativa), afirma que a avaliação institucional pode ser um mecanismo de melhoria e desenvolvimento, dando conhecimento e informações relativas ao seu desempenho, em detrimento do conceito de controlo e hierarquização. Recorrendo à observação, análise documental e inquérito por entrevista, como métodos de recolha de informação, a investigadora, conclui que “a figura do diretor, é sem dúvida, o pilar central de uma organização educativa, sendo respeitado e existindo uma relação de respeito, admiração e compreensão (...) competindo à gestão da escola gerar o bom entendimento sobre a avaliação e a correta utilização desta sem perder de vista a formação do ser humano” (*ibid*, p.97).

O estudo empírico de Duarte (2009) centrou-se na articulação e a sequencialidade, entre níveis e ciclos de ensino, como temáticas nucleares desenvolvidas em agrupamentos verticais de escolas, na ótica das equipas de AEE. Através da análise de conteúdo dos relatórios de AEE (n=32), realizados em 2007/2008 na área de jurisdição da Direção Regional de Educação do Centro, concluiu que, apesar de institucionalmente unidos, os docentes do agrupamento de escolas desenvolvem baixas interações, subdivididos em múltiplas estruturas marcadamente balcanizadas, não propiciadoras de articulação. O exercício da articulação e sequencialidade desenvolve-se numa dicotomia entre a estrutura burocrática centralizada e a organização débil, entre órgãos e estruturas educativas, em busca de respostas às necessidades imediatas e primárias. Refere, ainda, como constrangimentos, o curto espaço temporal e a simultaneidade com a atividade profissional diária, sugerindo como hipóteses para estudos futuros: “que implicações traz a alteração do modelo de autonomia e gestão na articulação e sequencialidade?; qual a implicação da articulação interdepartamental nos resultados escolares?; como convocar os docentes para a participação ativa no atual quadro de políticas educativas perspetivadas pelos docentes como lesivas e agressivas?; e, por último, que significado têm as marcas de individualismo docente encontradas?” (*ibid*, p.105)

Domingos (2010) abordou o enquadramento da problemática da avaliação evidenciando a noção da AEE, as tarefas e as funções da inspeção. A investigadora utilizou uma metodologia mista, assente na análise documental, no inquérito por entrevista e inquérito por questionário. A entrevista foi dirigida ao presidente do conselho executivo e o inquérito por questionário foi aplicado ao corpo docente do agrupamento (n=79), em função da seguinte questão chave: existe relação entre a AEE e a melhoria das práticas escolares, segundo a opinião dos docentes? Os resultados evidenciam que houve um impacto positivo, que, embora não tenha trazido mudanças de fundo ao agrupamento de escolas,

alterou o seu funcionamento, pois, foram repensadas estratégias que ficaram impressas numa vontade de mudança e de melhoria. Esta conclusão tem subjacente a informação recolhida sobre o repensar e reformular das práticas escolares, que se terão vindo a traduzir na obtenção de uma melhoria de resultados dos alunos.

1.1.3 Estudos empíricos no âmbito da Avaliação e Qualidade

Na dimensão e avaliação de escola e qualidade, Correia (2011a, p.24), através da realização de um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, recolhendo dados através do estudo de caso, afirma que “a avaliação de escolas é cada vez mais considerada um gerador de mudança que contribui para a tomada de decisões no sistema de ensino, para a distribuição os recursos e para a melhoria da aprendizagem dos alunos”. Utilizando a inquérito por entrevista a professores, diretores pedagógicos, delegados de grupo e outros, bem como *focus groups* em quatro escolas submetidas à AEE, a investigadora conclui que o trabalho cooperativo entre professores privilegia a comunicação, a reflexão, a partilha e a monitorização clara e efetiva do ensino. Os professores quando são envolvidos no projeto educativo de uma escola potenciam a progressão da aprendizagem, a autorreflexão e a autoanálise.

O estudo de Melo (2012) centra-se na avaliação de escola, tendo como pretensão principal analisar as implicações e os contributos da AEE nas práticas e resultados da escola. Para tal, optou por utilizar no estudo uma abordagem de cariz qualitativa, elegendo o estudo de caso como metodologia principal. Realizou inquéritos por entrevista aos diferentes atores da comunidade educativa: presidente do conselho geral, representante dos pais e encarregados de educação, coordenadora de um departamento curricular, diretora do Agrupamento, docente membro do conselho geral e conselho geral transitório, coordenadora dos diretores de turma e coordenadora da equipa de avaliação interna. Na análise dos dados empíricos, a pesquisadora refere que os objetivos do processo de AEE, implementada pela IGE, fomentou claramente o trabalho de autoavaliação do Agrupamento e resultou numa oportunidade de melhoria ao nível do desenvolvimento organizacional, da qualidade de aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e do trabalho colaborativo dos diferentes atores escolares. Ao nível dos constrangimentos, a pesquisadora refere que “o campus de estudo” acaba por ser delimitado a uma unidade de gestão, o que circunscreve quaisquer possibilidades de comparação e constatação da dimensão da dificuldade na organização das instituições educativas. Refere, ainda, três hipóteses para outros estudos: “até que ponto a diversidade de idiosincrasias nas organizações é considerada?; como é que a organização educativa se envolve, com responsabilidades diferentes, nas metas que são estabelecidas nas ações de melhoria sobre os pontos fracos identificados pela avaliação

externa e as competências da liderança e lideranças no planeamento e nas estratégias para que a avaliação provoque a mudança que é requerida no âmbito da avaliação das unidades de gestão?" (*Ibid*, p.103).

Gonçalves (2009) procurou compreender o processo de AEE promovida pela IGE ocorrida em 2007/2008 num agrupamento vertical de escolas de Lisboa e o impacto que a publicação do seu relatório teve na comunidade educativa. A investigadora recorreu uma metodologia qualitativa, assente na análise documental, no inquérito por entrevista e na observação. As entrevistas foram dirigidas aos ex-presidentes do conselho executivo e do conselho pedagógico e a um membro da antiga assembleia do agrupamento de escolas que na altura fazia parte do conselho geral transitório (n=3). Quanto aos resultados conclui que houve uma melhoria de quase todos os pontos fracos e constrangimentos indicados. No entanto, o agrupamento não apresentou um plano formal estruturado de melhoria e justificou-o com as alterações legislativas e estruturais registadas no ano de estudo. Contudo, no projeto do atual Diretor foi definido um plano de ação, para os quatro anos seguintes, que contemplou as sugestões indicadas pela IGE. A investigadora salienta, ainda, a importância do modelo de AEE implementado pela IGE para a promoção da reflexão e desenvolvimento de planos de qualidade e melhoria nas Escolas Portuguesas.

O estudo de Tavares (2011) centra-se nas representações dos professores acerca de escola de qualidade e dos fatores que a promovem, tendo os domínios na AEE utilizados pela IGEC como referentes: resultados, prestação de serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola. Através de uma metodologia predominantemente qualitativa, a autora analisou os 61 questionários (10 educadores de infância, 18 professores do 1º ciclo e 57 professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico) que tratou através de procedimentos estatísticos. Os dados revelaram que há uma identificação geral com a representação de escola de qualidade proposta pelo Ministério da Educação nos seus domínios de avaliação, apesar de esta identificação não ser total. Outro resultado refere ainda:

“o grau de proximidade ou afastamento das representações dos professores acerca do que pode ser entendido por escola de qualidade, face ao referencial oficial, é condicionado por aspetos da cultura organizacional escolar dominante, a qual é marcada por referenciais que, por um lado, têm a ver com especificidades locais (interioridade, baixas expectativas dos alunos, etc.), por outro, decorrem da imagem de escola tipificada como uma burocracia profissional tradicional (práticas profissionais pouco coordenadas, pouca supervisão, conhecimento restrito acerca da gestão e administração, etc.)” (*Ibid*, pp. 105-106)

Os docentes não se sentem responsáveis pelo insucesso dos alunos e têm, de um modo geral, representações que não sobrevalorizam a liderança formal do diretor, como é defendido no Decreto-Lei 75/2008, de 27 de abril sobrevalorizando mais a sua própria ação pedagógica. Estudo revela a permanência de representações da escola mais tradicionais evidenciando que os educadores/professores não se identificam fortemente com o modelo organizacional atualmente implementado. Concluiu ainda que o agrupamento em causa, não alterou a sua organização, mesmo após o processo de AEE, ficando esta por cumprir os seus objetivos de melhoria das práticas docentes e dos resultados dos alunos.

1.1.4 Estudos empíricos no âmbito dos Modelos de Avaliação

Na dimensão modelos faz-se referência aos estudos empíricos de Matos (2010) e Pinto (2010).

A partir de um estudo de caso, Matos (2010) analisou a aplicabilidade do Projeto “QUALIS - Qualidade e sucesso educativo”, tendo como base o modelo de Excelência da EFQM, numa organização educativa privada. Os respondentes aos questionários foram todos os elementos existentes na organização educativa, de forma a perceber de que forma a imagem da organização é entendida por todos aqueles que, direta ou indiretamente se relacionam com ela. Embora as organizações educativas tenham consciência de que a autoavaliação seja a estratégia a seguir para melhores desempenhos nas atividades obter, nem sempre conseguem envolver toda a comunidade educativa. É “importante a sensibilização/informação de toda a comunidade, pois o desconhecimento leva a uma desvalorização e/ou desinteresse, como conseqüente impacto negativo no grau de envolvimento” (*Ibid*, p.136). Para além destes fatores existem outros que constroem o desenvolvimento do processo de autoavaliação, tal como a linguagem utilizada nos modelos de avaliação e o desconhecimento da comunidade educativa relativamente à importância da autoavaliação da escola. Desta forma, sugere que as organizações educativas reflitam no processo de autoavaliação anualmente tendo em conta as alterações do contexto educativo. “A avaliação nas organizações escolares surge como um imperativo para a melhoria do seu desempenho, além de que é um fator decisivo para a evolução da sociedade/país, pelo que não é uma moda, é uma mudança de paradigma que veio para ficar, criou raízes e encontra-se em fase de crescimento.” (*Ibid*, p. 139)

O estudo realizado por Pinto (2010) caracteriza-se por um conjunto de reflexões produzidas sobre as funções e efeitos das atividades inspetivas em torno da AEE e o que podem representar para as organizações educativas. É um estudo predominantemente qualitativo onde as metodologias utilizadas são a análise documental, as entrevistas e a observação direta da unidade de gestão a avaliar. Os

inquéritos por entrevistas foram realizados à direção, à coordenação de departamento, aos diretores de turma, aos docentes, aos alunos, aos pais e aos encarregados de educação, aos funcionários não-docentes e aos serviços especializados de apoio aos alunos (n=não identificado). A investigadora concluiu que o estudo proporcionou a compreensão das características de funcionamento do programa, as suas potencialidades, limitações e a compreensão das dinâmicas institucionais, que estão inerentes ao processo.

1.1.5 Estudos empíricos no âmbito da Avaliação e o seu Impacto

Na dimensão da avaliação e do seu impacto, referem-se os estudos empíricos de Fonseca (2010) e Lopes (2010).

Através de um estudo exploratório que procurou analisar a relação entre a AEE, em particular o domínio da autoavaliação, e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.º ano e do 12.º ano Fonseca (2010) verificou a relação entre a posição obtida pelas escolas nos *rankings* nacionais (9.º ano, 12.º ano e 9.º + 12.º ano) e os resultados atribuídos pela IGE no processo de AEE dessas mesmas organizações educativas. Com base nos dados recolhidos caracterizou os processos, o uso e os fins dados à autoavaliação dessas escolas, tendo em conta as intenções da IGE patente nos relatórios de AEE. Os resultados do estudo apontaram para uma AEE de carácter burocrático que valoriza mais a existência de um relatório do que o uso efetivo dado ao mesmo na implementação e apoio à melhoria das organizações educativas. O investigador conclui, ainda, que “as escolas com melhores resultados nos exames nacionais apresentam claramente “melhor” desempenho global, ou seja apresentam melhores resultados na avaliação externa das escolas” (*Ibid*, p.108), destacando-se os domínios dos resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar e liderança. Contrariamente, o domínio da capacidade de autorregulação e melhoria foi aquele em que tanto as escolas mais bem posicionadas como as escolas mal posicionadas apresentaram classificações mais baixas. Contudo, comparativamente neste domínio, as escolas “melhor” posicionadas apresentaram melhores resultados. Em relação ao processo de autoavaliação, as escolas “melhor posicionadas nos *rankings* apresentam com maior frequência processos de autoavaliação formais e institucionalizados, (...) esses processos são sistemáticos e anteriores ao início do programa de avaliação externa.” (*Ibid*, p. 109). Para o investigador, verifica-se uma valorização da avaliação das escolas numa lógica de *accountability* sobre o cumprimento dos procedimentos burocráticos, que revelam a importância da verificação da existência de um relatório de autoavaliação em que existe os pontos fracos, fortes e as recomendações. Na opinião do investigador existe uma possível “contaminação positiva do posicionamento das escolas

nos *rankings* sobre as classificações atribuídas no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria* (*Ibid*, p.111). Como debilidade do estudo é apontado o facto de se basear apenas na perspetiva da IGE e do conhecimento da realidade concreta implicar um novo estudo.

Lopes (2010) centrou-se no impacto da AEE, procurando investigar até que ponto as escolas usaram o relatório de avaliação da IGE em 2006/2007 como instrumento de trabalho, que medidas foram tomadas com vista a colmatar as debilidades apontadas pelo referido relatório e quais os resultados dessas ações. Ou seja, analisar se a informação divulgada pela IGE teve acesso generalizado e se esta divulgação possibilitou “a sua interiorização através duma reflexão crítica comum e partilhada, de modo a provocar ações conseqüentes e consentâneas com a informação vertida e devolvida nesse relatório final, após a sua receção” (*Ibid*, p. 67). Recorrendo a uma metodologia qualitativa baseada no inquérito por questionário analisados através da análise de conteúdo e utilizando uma amostra representativa de dois terços da totalidade das unidades de gestão, constatou-se que os relatórios da avaliação externa não foram descurados pelas unidades de gestão, que encetaram medidas para colmatar as debilidades e fragilidades apontadas a cada escola/agrupamento.

1.2 Relatórios Nacionais e Internacionais

Numa perspetiva de compreensão acerca do micro e meso contexto do problema, torna-se pertinente a análise dos relatórios internacionais mais relevantes como o relatório da OCDE (2012b) “*Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*” e o relatório da rede *Eurydice* (2004) “A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa”. Com vista à compreensão do processo de AEE em Portugal exploramos os pareceres do CNE (2011b) e o estudo de Azevedo (2005) “A avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos”, que apresentamos de seguida.

1.2.1 Relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico “*Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*”

O relatório da OCDE (2012b), elaborado por analistas internacionais e independentes que compuseram uma equipa externa com objetivo de fomentar a discussão de questões essenciais para o sistema educativo português e especificamente sobre a avaliação, elaboraram uma análise com base em resultados provenientes de estudos de investigação e trabalhos empíricos que refletem sobre as políticas educativas, contribuindo para um olhar sobre o futuro. Nesta perspetiva, foram identificadas iniciativas de política e práticas de avaliação inovadoras e de sucesso de forma a promover o desenvolvimento nas políticas de avaliação educativa em Portugal.

Neste relatório são descritos os consultores do Ministério da Educação e Ciência que incluem o CNE, o Conselho de Escolas e o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), embora salguarde que este último organismo tende a desaparecer.

O sistema educativo português tem-se encontrado sobre o olhar preocupado e atento da OCDE, visto que, apesar da sua expansão, necessita de uma grande mudança, nomeadamente ao nível de um dos maiores problemas - o abandono escolar. Segundo a OCDE, o abandono escolar deve-se, em grande parte, à pouca valorização da escolarização por famílias com um baixo nível académico e sem níveis desejados de empregabilidade e qualificação. Por outro lado, para a OCDE, a crise financeira, que se vive em Portugal, está a afetar, de modo significativo, os recursos para a avaliação, por exemplo, cortes salariais, o congelamento na progressão da carreira, redução de cargos de na administração, racionalização dos serviços do Ministério.

Relativamente ao poder central do Ministério da Educação e Ciência, a OCDE afirma-o com clareza: “A gestão escolar é predominantemente centralizada” (*Ibid*, p.16), sendo a IGEC quem controla a conformidade dos procedimentos de avaliação nas organizações educativas, através de auditorias e a promoção de boas práticas patentes no Programa Nacional para a Avaliação Externa das Escolas. Para além deste organismo, também o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação (MISI), o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQ), encontram-se sob a tutela do Ministério da Educação com o objetivo de implementar uma cultura de avaliação nas organizações educativas.

De acordo com a OCDE, em 2008 a Administração Central ampliou a autonomia das escolas, transferindo competências para Administração Local, que, por sua vez, foi reestruturada ao nível da liderança e da administração de escolas, consistindo em quatro figuras de responsabilidade. O Diretor da Escola, o Conselho Geral (responsável pela operacionalização, pelo planeamento e monitorização de estratégias da orientação do Diretor de Escola), o Conselho Pedagógico, que age como supervisor pedagógico, e o Conselho Administrativo que presta contas ao Conselho Geral. Esta alteração permitiu à administração central passar a contratualizar a autonomia das escolas através dos resultados da autoavaliação e de uma AEE positiva, tendo apenas sido colocado em prática com 30 escolas públicas em 2010.

O relatório da OCDE identifica os diferentes níveis sobre os quais a AEE tem impacto em Portugal:

- Sistema (testes nacionais e exames, indicadores educativos, dados estatísticos internacionais);
- Escola (inspeções externas – IGE e autoavaliação de escolas);

- Professores (avaliação de professores desde 2007);
- Alunos (instrumentos baseados nos resultados dos testes estandardizados e avaliação contínua).

Segundo a OCDE a AEE em Portugal está relacionada com a melhoria da intervenção educativa e sustentada em boas práticas internacionais, correspondendo a uma sequência de atividades que potenciam a autorreflexão, através da visita de inspetores, da publicação do parecer da equipa de avaliação (relatório), e em alguns casos, um plano de melhoria. No segundo ciclo de AEE (com início no ano letivo de 2011/2012), é referido que foi introduzida a possibilidade de requerer o plano de melhoria para todas as escolas inspeccionadas. O processo de AEE não envolve a observação de aulas e, como tal, segundo a OCDE é incompleto e incoerente, tornando-o um processo subdesenvolvido, assim como o modelo de autoavaliação de escolas, pois ainda se encontra em estado prematuro, remetendo para o facto de as competências variarem de escola para escola.

Tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos, a OCDE afirma que o governo estabeleceu como prioridade vários objetivos para a política educacional, nomeadamente a frequência de todas as crianças no pré-escolar e posteriormente no ensino básico e secundário, o reforço das condições, recursos e autonomia das escolas e a valorização do professores e do seu trabalho. Para tal, o gabinete do governo incluiu, desde 2011 algumas prioridades, tais como o aumento da motivação através do desenvolvimento de recursos humanos, a estabilidade na profissão docente, a consolidação de uma cultura de avaliação em todos os níveis do sistema educativo, e a descentralização da gestão da rede educativa. Segundo a OCDE, todas estas intenções demonstram uma enorme vontade de colocar a avaliação em prática, sendo uma prioridade da Administração Central, pois é considerada fundamental para o desenvolvimento educacional. No entanto, a OCDE alerta que apesar da legislação ser clara, ainda existem bastantes dificuldades que se refletem na prática das organizações educativas, revelando algum desfasamento entre os intentos e o contexto real.

Ao longo dos últimos anos, a AEE e a autoavaliação das escolas permitem sustentar os benefícios do ato de avaliar indo ao encontro da diversidade de fontes de informação, por forma a chegar à triangulação de dados relativamente à avaliação, no entanto, demonstra-se falta de articulação entre a avaliação nos seus diferentes níveis, nomeadamente entre a autoavaliação de escolas e a AEE.

A existência de uma preocupação relativamente à transparência, dado que é publicado um relatório anual da perspectiva dos avaliadores externos, assim como os resultados do questionário sobre o ponto de vista das escolas sobre as inspeções é considerada um dos pontos fortes da AEE em Portugal. Assim como a integração de elementos externos nas equipas de AEE permitindo o reforço da

credibilidade e objetividade e potenciando todo o processo avaliativo, através da fortificação da liderança das escolas.

Ao nível da questão das Metas de Aprendizagem, lançadas em 2009 e que se pretendiam implementar no ano letivo de 2011/2012 no ensino secundário, o relatório da OCDE afirma que fazem parte de uma estratégia que facilita a implementação do currículo nacional, definindo *standards* e competências que se esperam que todos os alunos atinjam, sendo este, segundo a OCDE, um exemplo que demonstra a característica prescritiva do currículo nacional que invalida a inovação curricular e desencoraja o trabalho colaborativo.

Neste sentido, a OCDE lança vários desafios, nomeadamente, o de encontrar o equilíbrio entre a *accountability* e a melhoria, que em grande medida emerge da perspetiva *top-down* da avaliação nacional, sendo que será fulcral que os dados emergentes do processo de avaliação sejam usados para promover a melhoria de todo o sistema educativo. Também considera necessário investir nas competências de quem avalia e dos próprios líderes das organizações educativas, dado que consiste numa figura de orientação e potenciamento de toda a atividade educativa. Desta questão, advém um dos maiores obstáculos à implementação da avaliação, a legitimidade dos avaliadores para o fazerem, dada a existência de pouca tradição no campo da avaliação e do sistema estar pouco preparado para tal. Pese embora, a proposta de avaliação realizada pela Administração Central estar caracterizada de alguma incerteza, adaptações fragmentadas, ênfase na perspetiva *top-down* e legislação que não tem em conta os aspetos práticos da sua implementação, havendo um vazio entre o que é intencionado e o que é a ação real, o relatório da OCDE afirma a existência de progressos neste campo através da emergência de uma cultura de avaliação e a determinação de utilizar a avaliação como orientador de toda a reforma educativa.

A OCDE hasteia, como premissa para a evolução da avaliação no sistema educativo, o desenvolvimento de um plano estratégico racional que oriente e conceptualize todo o processo avaliativo de forma articulada e coerente, clarificando as responsabilidades dos diferentes atores e envolvendo-os na avaliação e na melhoria da atividade educativa. O conhecimento e a competência dos diferentes atores educativos e particularmente de quem avalia e de quem gere as redes do sistema educativo, irá percecionar o aluno no centro da avaliação e de todo o seu processo, sendo esta uma das alterações chave necessárias para a melhoria do serviço educativo. Para a OCDE a qualidade do ensino é uma questão central de toda a avaliação, e só será atingida se a observação for um instrumento fulcral para a AEE (e para a avaliação de professores). Será nesse momento possível desenvolver uma cultura de educação de “porta aberta” entre professores em que será sustentável a partilha de saberes e a

aprendizagem entre pares, que é preconizada como essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua. Este relatório alerta para o facto de estar comprovado que a forma como o líder encara a avaliação e promove a qualidade se correlaciona com os efeitos na *performance* dos alunos e atores educativos. Neste sentido, deverá existir uma liderança pedagógica forte, capacitada para ter um impacto real na sua prática, no sentido de fomentar a promoção de professores baseada no julgamento profissional que será realizado através de visitas às salas de aulas com maior frequência ou através de um crescendo de oportunidades de interação entre professores e entre professores e o líder da organização educativa. O processo de liderança deverá ser construído com base em discussões com todos os consultores e *stakeholders*, na linha temporal que for necessária para criar um processo sustentável, até porque será necessário desenvolver competências nos avaliadores e tal exigirá tempo e investimento financeiro. Para além disso, alinhar a reforma educativa com oportunidades de desenvolvimento profissional exigirá mais recursos educativos. Envolvendo todos os atores educativos será possível não só colocar a avaliação em prática, mas também ter a certeza de que serão atingidos todos os objetivos e valores defendidos pela comunidade educativa, criando uma linguagem comum de prioridades e de critérios-chave que influenciem a qualidade do ensino-aprendizagem. Numa lógica construtivista, o relatório defende que o governo deve articular a legitimidade entre o ensino e a aprendizagem com vista à AEE e a autoavaliação de escolas. Segundo a OCDE, com base em estudos de investigação, a prática pedagógica dos professores tem de fazer parte de todo o processo de avaliação, devendo haver uma maior preocupação com a implementação da autoavaliação de escolas, de forma a promover a articulação entre todos os processos avaliativos. Para tal, propõe-se que se ajuste a duração do ciclo avaliativo às necessidades das organizações educativas e que os relatórios realizados pelas inspeções sejam menos técnicos e mais acessíveis, possibilitando a partilha dos seus resultados com toda a comunidade educativa (incluindo as famílias dos alunos), e desmistificando a antipatia que se gerou em torno dos inspetores, que em tudo dificulta à implementação dos processos de avaliação. Desta forma, tornando as organizações educativas proactivas, promovendo a reflexão sobre o ensino e aprendizagem, deixando de se focarem nos processos administrativos, mas sim na qualidade do ensino e no seu impacto para os alunos, será possível aliar políticas e estratégias e práticas numa cultura de melhoria, liderança e avaliação.

Segundo a OCDE, o potencial do sistema de avaliação nunca poderá ser alcançado enquanto não for integrado e percecionado como coerente ao nível das diversas componentes da formação: escolas, alunos e professores.

1.2.2 Relatório da *Eurydice* “A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa”

O relatório “A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa”, da *Eurydice* (2004), descreve o sistema de avaliação e os seus procedimentos, analisando e propondo uma reflexão sobre os desafios que se colocam. Tendo em conta a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino, com base no reforço da competitividade económica e a coesão social, o relatório incide sobre a avaliação interna e externa, a articulação desejável entre ambas, os agentes implicados e a transparência dos processos.

Segundo a rede *Eurydice*, a avaliação dos estabelecimentos de ensino surge com o intuito de adequar a oferta educativa ao contexto em que está inserido, sobretudo o contexto económico e social, a padrões que assegurem a coerência e a igualdade. A nível europeu, o sistema de avaliação é maioritariamente colocado em prática em torno das organizações educativas por uma equipa de inspeção externa e por um corpo de inspeção interno que consiste na própria comunidade educativa. No entanto, existe ainda um segundo modelo, em que a avaliação se centra na avaliação individual dos docentes, e um terceiro, no qual apenas são avaliados os docentes em situações excecionais, tais como a progressão na carreira.

A AEE e avaliação interna coexistem em alguns países da Europa, tais como a França, o Reino Unido, a Suécia, a Holanda, a Islândia, a Polónia, a Lituânia, a Letónia, a República Checa, a Áustria, a Eslováquia ou a Roménia. A forma como a avaliação interna e externa interagem difere de país para país, no nível de interdependência e na forma de interação. Em alguns países a avaliação interna é o ponto de partida da AEE, noutros a avaliação interna é supervisionada pela AEE, sendo colocada em prática por agentes que não estão diretamente relacionados com o estabelecimento de ensino. Normalmente é realizada por uma equipa que se debruça sobre a avaliação da componente de ensino e outra que se dedica à gestão administrativa.

Segundo a *Eurydice* ao nível europeu, a avaliação interna tem em vista a qualidade do ensino e a capacitação para a mudança. É colocada em prática pelos próprios agentes educativos implicando outros atores como os representantes dos professores, dos encarregados de educação, da comunidade local e, por vezes, dos alunos, normalmente, apenas a título consultivo. A avaliação interna é obrigatória em 22 países europeus e recomendada noutros seis países. Em meados da década de 1990 deixou de estar ao cargo dos diretores dos estabelecimentos de ensino. Dada a autonomização das organizações educativas, a avaliação interna demonstra-se pouco clara, não sendo possível caracterizar o seu processo. Por outro lado, a AEE relaciona-se com o poder do qual depende o avaliador, sendo que quanto mais central for, mais uniformizados serão os critérios (lista-padrão), como é o caso de dez países da Europa. O processo de definição dos critérios de avaliação interna difere

consoante o objetivo. Se o objetivo se prender com a qualidade, o processo envolve os atores educativos, numa perspetiva de envolvimento e apropriação, se não for esse o caso, e a avaliação for realizada com vista à prestação de informação a uma instância externa, habitualmente é esta que define os seus critérios. Estes critérios prendem-se sobretudo com os procedimentos, ou seja, recursos utilizados na atividade do estabelecimento educativo e, a partir de meados da década de 80, com o nível atingido pelos alunos.

Relativamente aos resultados da avaliação, em grande parte dos países europeus, as organizações educativas recebem orientações associadas aos resultados da avaliação (quer seja interna, quer seja externa), porém, nem sempre existe obrigatoriedade em realizar um plano de aperfeiçoamento. Segundo a *Eurydice*, a publicação dos resultados por organização educativa é um procedimento importante para a melhoria da qualidade, porém alerta para a possibilidade de rejeição ou de atração fruto da análise realizada por alunos e encarregados de educação perante este processo de transparência.

Em suma, a rede *Eurydice* afirma a importância do questionamento sobre a qualidade que nos leva diretamente à desconstrução dos procedimentos de avaliação, propondo a cooperação europeia de experiências e perspetivas.

1.2.3 Parecer do CNE “Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo”

O CNE (2011b) emitiu um parecer no momento em que se concluía o primeiro ciclo de AEE (2006-2011) a 984 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Embora ainda não estivessem publicados os resultados da avaliação de todas as escolas, surgiu a necessidade de preparar o novo ciclo avaliativo com base nos conhecimentos auferidos e tendo em conta a reflexão já desenvolvida pelo conselho consubstanciada nos Pareceres 5/2008 (Conselho Nacional de Educação, 2005) e 3/2010 (Conselho Nacional de Educação, 2002), os relatórios anuais da IGE sobre a AEE, bem como com alguns estudos e documentos internacionais.

Este parecer realça a capacidade de liderança, organização e gestão das organizações educativas e transparência do processo. Para tal, considera-se preponderante o papel dos referenciais, a metodologia e os instrumentos utilizados durante o processo de AEE em vigor. Perante tal sucesso, o CNE, propõe que haja uma evolução na continuidade deste modelo de avaliação, contribuindo para a avaliação da qualidade da educação, reconhecendo, por isso, as suas vantagens.

Segundo o CNE, alguns aspetos a melhorar nas organizações educativas, prendem-se com a interpretação de algumas questões que advêm da diversidade de grupos que estão envolvidos na AEE. Também da etapa de maturação em que se encontra a AEE advêm algumas lacunas. Outros problemas, apesar de bem identificados, surgem da opção de manter a estrutura do modelo durante todo o ciclo avaliativo (falta de recursos, soluções técnicas).

O CNE defende que a AEE deve contribuir para o aumento da equidade no acesso à educação e a melhoria da eficácia e eficiência do desempenho a par da *accountability*. Por um lado, um propósito que advém de uma perspetiva de enfoque qualitativo, formativo e de orientação baseada nos processos e por outro lado, um propósito que se prende com o controlo numa perspetiva externa e focada nos resultados, com os seguintes objetivos:

- a) Capacitação — interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) Regulação — fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;
- c) Participação — fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções." (*Ibid*, p. 989)

Para além das organizações educativas, o Parecer remete para a importância que a AEE tem nas políticas públicas, pois relaciona-se com o modo como se operacionalizam as organizações tendo em conta a informação que emerge de outros processos de avaliação, tais como os resultados dos alunos ou a avaliação de docentes. Desta forma, clarifica-se a questão de que as fronteiras das organizações educativas não são uma realidade concreta, pois a autonomia está longe de ser uma realidade adquirida. Porém, considera-se que a AEE e a autoavaliação contribuem para a construção dessa realidade.

Apesar de a AEE apenas abarcar o ensino público o CNE defende a sua extensão ao ensino privado e cooperativo a médio prazo, propondo, inclusive o seu alargamento no segundo ciclo de AEE a título experimental.

Considera-se que os processos de avaliação devem ser objeto de avaliação, no entanto pondera-se sobre o peso que devem assumir. O CNE propõe que os processos sejam analisados de forma não quantitativa e tendo em conta os resultados, sendo que estes representem um valor predominante. Para além disso, o CNE, sugere que os resultados sejam perspetivados numa lógica multidimensional (e não apenas cognitiva) e com o apoio de mecanismos que contextualizem a intervenção nas organizações educativas.

Segundo a legislação em vigor, publicada pelo Ministério da Educação, a responsabilidade sobre a implementação da AEE compete à IGE, pelo que o Parecer do CNE demonstra alguma reserva à capacidade da IGE ser capaz de avaliar externamente, no entanto, reconhece alguma legitimidade, contextualizando com a realidade de outros países da OCDE onde também são organismos inspetivos que desempenham estas funções. Sendo assim, a neutralidade deste organismo seria reforçada se fossem integrados avaliadores externos e o processo fosse conduzido por uma entidade exterior ao sistema educativo. Por outro lado, não descurando a hipótese de passar a responsabilidade da AEE para a alçada de uma outra entidade a médio prazo, o CNE considera que deverá ser mantido um corpo de inspetores especializados nos processos de avaliação, com recurso a avaliadores externos que são selecionados de acordo com a experiência, a qualificação e o interesse pelo desenvolvimento contínuo do conhecimento sobre a avaliação que são requeridos.

Na perspetiva do CNE, a partilha de responsabilidades com outras entidades possibilita a potencialização da profissionalidade docente, assim como, o desenvolvimento de competências que permitem a compreensão e valorização da avaliação. Sendo a AEE um processo que deverá proporcionar a cada organização educativa não só o seu autoconhecimento e desenvolvimento, mas também um meio para que a comunidade conheça a organização educativa e adote estratégias de intervenção, seria desejável o envolvimento de entidades que do ponto de vista estratégico de modo a fornecer recursos e dinâmicas, como é o caso das associações científicas, culturais e profissionais. Ao passo que a integração das perspetivas dos alunos na AEE é quase consensual, a intervenção dos pais e encarregados de educação ainda não é considerada como uma mais-valia. No entanto, o CNE entende que o aumento da representatividade dos pais deveria ser considerado numa perspetiva de reflexão sobre a informação que é solicitada à organização educativa.

Correndo o risco de diminuir a sua pertinência, a AEE engloba cinco domínios e questões:

- “1 – Resultados – como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?
- 2 – Prestação do serviço educativo – para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?
- 3 – Organização e gestão escolar – como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?
- 4 – Liderança – que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?
- 5 – Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola – como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?” (*Ibid*, p.991)

Sendo difícil de definir o que é uma boa organização educativa, o CNE sugere alguns alicerces que devem estar de acordo com os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo e do seu Projeto Educativo:

“É uma escola que garante a equidade no acesso, acolhendo a todos na sua diversidade, sem fazer aceção de alunos e famílias e promovendo a convivência dos diferentes grupos sociais;

É uma escola que se sente responsável por assegurar, a todos e cada um, aprendizagens de qualidade e a aquisição de competências consideradas fundamentais das sucessivas etapas e nas diversas dimensões do desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, profissionais e cidadãos;

É uma escola que promove a eficiência e qualidade dos percursos, não desistindo de nenhum aluno, desafiando os alunos a trabalhar e a dar o seu melhor, ajudando -os a superar dificuldades de aprendizagem de forma atempada e eficaz, evitando penalizações inconsequentes e desperdício de recursos;

É uma escola cujo clima e forma de organização favorecem a integração, o respeito mútuo e a participação ativa dos alunos, dos profissionais que nela trabalham e das famílias;

É uma escola que se relaciona de forma aberta com a comunidade em que se insere e o mundo que a rodeia, aproveitando os recursos disponíveis e suscitando experiências culturalmente ricas e diversificadas;

É uma escola que dispõe dos meios adequados para levar a cabo a sua missão (recursos humanos competentes e em número suficiente, recursos materiais e financeiros).” (*Ibid.*, p.991)

Desta forma, o CNE defende que serão necessários ajustamentos aos critérios de AEE, reforçando a centralidade nos resultados, tendo em conta os processos que os permitiram alcançar e uma perspetiva sistémica e integrada dos parâmetros da avaliação. Indo de encontro a esta premissa, propõe que a lista de domínios e fatores seja entendida pelos avaliadores como uma orientação e não como um guião rígido com vista à recolha de evidências para atingir uma caracterização exaustiva do estabelecimento educativo a que se refere. A AEE deveria ocorrer tendo em conta os domínios e fatores propostos, de acordo com o contexto em que o estabelecimento educativo se encontra inserido devido à sua correlação, e para tal implica um bom conhecimento das suas condições e características o que dificilmente acontece, dado que os modelos técnicos existentes apresentam limites nesse sentido. Para além de os indicadores mais facilmente apurados serem disponíveis através dos resultados de exames ou testes, será sempre preferível optar por justificar a avaliação com instrumentos de resultados mesuráveis, do que aqueles que não proporcionam essa possibilidade. Perante esta situação, o CNE alerta para o perigo da redução do currículo, focando-se apenas nestes indicadores. Para além disso, também chama a atenção para a disponibilidade, qualidade e oportunidade da informação que é relevante para a avaliação, propondo a exploração destes parâmetros já no segundo ciclo avaliativo com o objetivo de aprofundar os indicadores existentes, através da informação já existente, das metas de aprendizagem entretanto definidas e das metas assumidas no programa de educação para 2015. Tendo em conta a atual classificação baseada em quatro intervalos (muito bom, bom, suficiente e insuficiente), que emergem de uma classificação em diferentes domínios e baseadas no parecer do avaliador (embora não sendo divulgada), o CNE ressalva o facto de ser uma questão pouco pacífica face à avaliação. Alega-se pouca objetividade e reducionismo perante a possível comparação entre organizações educativas e que se reflete nos contraditórios apresentados pelas escolas avaliadas. Face

a esta situação o CNE alerta para o facto de a avaliação não representar um fim em si, mas sim um ponto de partida para a evolução, deixando de lado uma visão reducionista e de autocomplacência.

Este Parecer defende que se deve manter a atribuição de uma classificação qualitativa, embora ponderando a alteração para uma avaliação assente, sobretudo, nos resultados, em sentido lato, e tendo em conta o indicador de valor acrescentado. Por outro lado, almeja a diminuição na heterogeneidade de critérios, propondo a implementação de processos de intercalibração entre as equipas de avaliadores.

Embora o atual modelo preveja uma periodicidade de quatro anos, o CNE afirma que a regularidade deverá ter em conta a possibilidade de acompanhamento eficaz e próximo, mas também, que as organizações educativas possam ter tempo para assimilar e apropriar-se dos resultados, surgindo desta reflexão a melhoria dos seus processos e posteriormente dos seus resultados. Sendo assim, seria oportuna a adequação do ciclo avaliativo a cada organização educativa, consoante as suas necessidades e os seus interesses, sendo a norma, os quatro anos e, caso se justifique, a redução para metade do tempo no caso das organizações educativas que demonstrem fragilidade, criando-se a possibilidade de uma avaliação intercalar. Relativamente à duração das visitas às escolas que já foi alvo de adaptação por parte da IGE, aumentando o tempo disponibilizado aos agrupamentos, o CNE, defende que esse tempo deverá ser alargado no caso de agrupamentos de grande dimensão. Face à constituição dos painéis de entrevistas, os Pareceres do CNE tem vindo a fomentar a ideia de que para além dos elementos diretamente envolvidos na escola (professores, responsáveis pelos órgãos de gestão), deverão participar os beneficiários do serviço da organização educativa (alunos e suas famílias).

A observação direta de aulas é uma prática corrente em vários países onde é realizada a AEE através de um guião de observação e cujos resultados contribuem para ajuizar a qualidade das organizações educativas, pelo contrário, noutros países a avaliação direta não se considera pertinente. Tendo em conta o contexto português e o grau de maturação da AEE, para o CNE, parecem não estar garantidas as condições necessárias para evitar que a observação direta não represente apenas um exercício de simulacro que provoque ambiguidades e que dele resultem efeitos perversos. Como tal, propõe que se mantenha a não observação de aulas, mas propõe que as organizações educativas reforcem a sua importância tendo em conta o quadro do domínio “Prestação do serviço educativo”, articulando-a às práticas de autoavaliação.

Todas estas questões deverão ser espelhadas no relatório que de forma clara e simples se demonstre útil na melhoria da organização educativa, evitando linguagem demasiado técnica, incongruências

entre classificações e a fundamentação apresentada e excessiva descrição, incluindo em seu lugar recomendações às organizações educativas. O contraditório tem vindo a ser alvo de algumas intervenções nos pareceres do CNE, demonstrando que através de uma possível etapa de discussão dos resultados com a própria organização educativa antes do relatório final, seria possível atingir a capacidade formativa da AEE. Ao processo de contraditório é importante enquadrar a reação da equipa avaliativa face à eventual contestação, publicando *online*, junto do relatório de avaliação e do próprio contraditório, assim como, a possibilidade de recurso.

Quanto à utilização e consequências dos resultados da avaliação, o Parecer do CNE é claro e defende que a sua publicação é uma questão de transparência, potenciando o conhecimento e a melhoria e fomentando a participação, no entanto, alerta para visão distorcida sobre o papel que a organização educativa desempenha e que vai de encontro à perspetiva de *accountability*. Esta visão que tem sido sobretudo difundida pelos *media*, pode provocar efeitos perversos, tais como a estigmatização e a redução da equidade nas organizações educativas. Para que tal não se venha a suceder, é fundamental que Portugal se mantenha disponível à observação de entidades externas que sejam capazes de identificar o grau de cumprimento dos objetivos da AEE e os principais efeitos conseguidos, assim como os seus efeitos positivos e/ou negativos, comparando-os com outros países.

Sabendo que "participar num processo de AEE ou dispor de dispositivos de autoavaliação não são condições suficientes para assegurar a melhoria da qualidade" o CNE (*Ibid*, p. 993), salienta que há muito a fazer, pois identificar tendências no rumo de cada organização educativa e fazer comparações, não permite diretamente elucidar sobre as razões e como as reverter. Sendo assim, considera-se fundamental haver competências para compreender a avaliação e traduzi-la em estratégias que possam ser colocadas em prática com vista à melhoria das organizações educativas. Para o CNE, seria desejável que as diferentes Direções Regionais de Educação em colaboração com os serviços especializados do Ministério de Educação e/ou das instituições de Ensino Superior, fossem capazes de apoiar diretamente as organizações educativas, através da elaboração de um plano de melhoria e da capacitação da utilização de mecanismos de autoavaliação adequados e eficientes. Paralelamente é indispensável a melhoria da formação contínua e pós-graduada, nos Centros de Formação de Professores e nas Instituições de Ensino Superior. A continuidade do processo avaliativo, através da monitorização e da criação de um plano de melhoria, incluído nos documentos de planeamento e gestão das organizações educativas já existentes (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, etc.), deveria ser uma questão obrigatória. Também para a questão da autonomia, a AEE é referida pelo Parecer do CNE, como sendo um possível facilitador, sendo necessário clarificar a articulação entre

ambas, definir áreas e condições de contratualização, propósitos e expectativas, pois caso contrário, pode ser contraproducente e perpetuadora da situação atual.

A relação entre a AEE e as restantes vertentes de avaliação do sistema educativo, carece de grande preocupação por parte do CNE, sendo que existe um consenso de que a articulação entre a AEE e autoavaliação de escolas se deve reforçar. É urgente criar dispositivos de avaliação interna que se caracterizem pela participação da comunidade educativa, pela integração na gestão educativa e na intervenção pedagógica. Neste sentido, tem-se demonstrado relevante a integração de documentação e informação no *site* da IGE, assim como a criação de um acompanhamento da “Autoavaliação das escolas” para as organizações educativas que foram alvo da AEE. Não sendo este acompanhamento passível de se fechar em si mesmo, mantém-se aqui a importância da intervenção de organismos que lidem diretamente com as organizações educativas, tal como foi referido anteriormente. Relativamente à relação entre a AEE e a avaliação docente, esta deve ser perspetivada como um meio de melhoramento do profissionalismo docente, no entanto, atualmente é instrumentalizada no sentido de legitimar um sistema de avaliação de desempenho político-administrativo (SIADAP) com os efeitos perversos inerentes a esta utilização inadequada, no entender do CNE, da AEE no sistema de educativo português.

Em suma, nos seus Pareceres o CNE propõe estratégias que conciliem a melhoria do sistema educativo e a *accountability*, através da regulação e participação de diferentes atores numa perspetiva formativa que fomente o processo de autoavaliação em cada organização educativa.

1.2.5 Estudo de Azevedo “*A avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*”

O estudo de Azevedo (2005) começa por abordar as questões políticas, sociais e económicas que pressionam a avaliação das escolas para, de seguida, analisar as correntes dominantes a nível europeu e o projeto *No Child left behind* dos Estados Unidos da América. Os aspetos mais recentes que circundam a avaliação em Portugal são analisados mais pormenorizadamente, para posteriormente se focalizar na avaliação para a melhoria das organizações educativas e na autoavaliação e o apoio externo. Este estudo é concluído com sugestões para o desenvolvimento da avaliação da educação em Portugal.

Para Azevedo (*Ibid*, p.18), a avaliação “envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico”, enfatizando a questão da avaliação como *accountability*, contrapondo duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: a necessidade de descentralizar a gestão dos

serviços públicos, independentemente do grau de autonomia atribuído, “e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares” (*Ibid*, p.18). Deste modo, a avaliação faz a gestão das relações de poder: se por um lado o estado atribui autonomia às escolas, através da avaliação supervisiona se as escolas cumprem as regras e orientações definidas pelos órgãos de decisão. Numa lógica de mercado a organização educativa é analisada como uma empresa onde a comunidade educativa surge como potencial cliente, consumidor ou mero cidadão, pois a organização educativa é um assunto de todos, que tem na avaliação uma fonte de informação e de controlo social da educação. “O consumidor quer ter informação sobre as escolas para escolher a que oferece a melhor relação custo-benefício, o cliente quer garantias de qualidade de serviço e informação atualizada” (*Ibid*, p.18). Murillo (citado por Azevedo, 2005, p.19) refere-se à “escola como unidade básica de mudança” e “unidade crítica” do sistema educativo onde proliferam estudos sobre a eficácia dos seus serviços e da sua melhoria. Num discurso politicamente transversal, em que a avaliação se foca nas escolas e não nos indivíduos ou no “sistema”. A gestão empresarial aplicada ao contexto de organização educativa aponta a AEE “como instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos” (*Ibid*, p.19).

Apesar dos índices de escolaridade da população mais jovem serem hoje mais elevados, muitos adolescentes abandonam ainda o sistema educativo sem atingirem a escolaridade básica, deste modo a avaliação pode ajudar a perceber “o que depende de cada escola e o que deriva de fatores externos, económicos, sociais, culturais” (*Ibid*, p.20). A avaliação começa a ser entendida por muitas organizações educativas como “um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento” (*Ibid*). As escolas privadas foram as primeiras a assumirem-se como “organizações aprendentes”, como defende Costa e Ventura, (citados por *Ibid*, p.20). Esta postura funciona ainda como uma excelente estratégia de *marketing*.

A avaliação pode ajudar as organizações educativas a definirem as suas respostas às expectativas sociais a que estão sujeitas, tendo em conta os contextos onde estão inserida e a melhorarem a sua “imagem pública pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, generativa, impressiva, expressa na ressonância pública de acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de penosas comparações internacionais ou de resultados de exames” (*Ibid*, p. 21).

O avanço da democratização do ensino, nomeadamente na concretização do princípio da educação para todos, veio massificar a “vida quotidiana de cada escola e das práticas educacionais” (*Ibid*, p.21) numa tentativa de homogeneizar as características das organizações educativas, apesar de continuarem a existir diferenças que a AEE pode ressaltar e explicar.

A pressão das instâncias internacionais tem vindo a substituir a “conformidade da verificação pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de controlar e regular os sistemas escolares” (*Ibid*, p.22), reconhecendo ainda a sua débil valorização, a avaliação institucional fomenta “comunidades profissionais” uma vez que “decorre, implica e reforça o profissionalismo docente” (*Ibid*, p.22).

Este estudo analisa as correntes dominantes a nível europeu sob a forma de síntese do estudo da *Eurydice* já aqui focado anteriormente, e do programa político desenvolvido nos Estados Unidos da América, denominado *No child left behind*. Esta lei do primeiro mandato de George W. Bush, datada de janeiro de 2002, surge como uma resposta aos resultados insatisfatórios em testes e exames nacionais face aos estudos internacionais. Desta forma, apresenta-se como um “modelo de responsabilização e *accountability*, em que a avaliação das escolas está assente nos exames aos alunos” (*Ibid*, p.44). Através do financiamento, o governo federal controla a intervenção dos estados e das localidades na definição dos objetivos e dos resultados a atingir, tendo como princípios fundadores não só a *accountability* como também a redução da burocracia, o aumento da flexibilidade e a atribuição de maior poder de intervenção aos pais. As organizações educativas só serão financiadas se fizerem um “progresso anual adequado” comprovado através de dispositivos de responsabilização e de *accountability* assente em quatro componentes: os *standards* (ou guias, que indicam claramente, a toda a comunidade educativa, os objetivos a atingir), os testes (da responsabilidade federal, medem o desempenho dos alunos face aos *standards*), a divulgação (da responsabilidade de cada organização educativa e contendo informação o mais detalhada possível) e finalmente a ajuda e a responsabilização. Isto é, numa primeira fase serão disponibilizados recursos, mas, “se as escolas que estão a falhar não se revelarem eficazes com a ajuda extra, haverá diversos graus de intervenção que poderá ir até ao encerramento” (*Ibid*, p. 48). Este programa tem sido alvo de grande controvérsia, uma vez que, para que as organizações educativas atingirem resultados positivos, necessitam de atender a todos os subgrupos, investindo em todos os alunos, promovendo a equidade pela responsabilização e pela *accountability*. No entanto, os resultados da avaliação nunca serão considerados positivos se um desses grupos tiver resultados insatisfatórios, tornando-se pouco construtivista: “Não se faz a distinção entre a escola que não atinge por pouco e a que falha claramente múltiplas metas” (*Ibid*, p. 49). Para além disso, muitos Estados acusam o Governo de não disponibilizar fundos suficientes nem garantir futuros financiamentos à concretização dos objetivos exigidos. No entanto, Azevedo (*Ibid*, p.50) defende que se estão a dar respostas demasiado simples a problemas complexos, visto que as diferenças nos resultados escolares são o reflexo de múltiplos fatores que não podem ser explicados unicamente pela

existência de “dirigentes escolares ineficientes, professores fracos e pais indiferentes”. Também os professores estão descontentes com a sobrevalorização dos testes na medição das aprendizagens dos alunos, pois, representam “uma visão redutora da missão da escola nas sociedades contemporâneas” que conduzem ao estreitamento do currículo e ao desamparo das áreas curriculares não testadas (*Ibid*, p. 51). Por fim, os recursos disponibilizados e a responsabilização a que as organizações educativas se sujeitam estão a gerar efeitos perversos, como a hipótese de o Estado diminuir a exigência nas suas organizações educativas para não sofrerem as medidas consequentes, ou o facilitismo que se reflete no apoio dos professores em momentos de avaliação dos alunos. Tomando os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) promovido pela OCDE (2003), Azevedo reforça a pressão dos resultados dos testes efetuados apelando à análise inteligente dos dados obtidos, cruzando-os com outro tipo de dados, salientando que se deve evitar “o oportunismo e a manipulação dos resultados” de forma a que os esforços estejam apenas assentes na melhoria das escolas (*Ibid*, p. 54).

A análise deste autor prossegue, fazendo referência à influência e aos estudos internacionais que se têm vindo a transformar numa “medida de competitividade de cada país em tempo de forte concorrência económica” onde a “cultura de avaliação não dá tempo para que as reformas produzam efeito, e impõe “um curriculum internacional a todos os países” (*Ibid*, p. 52), havendo uma “grave falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re)fazer que dá a impressão de que se está sempre a começar do princípio” (*Ibid*, p.66). Assim, torna-se urgente devolver as informações aos envolvidos, implicando-os, para que trabalhem os resultados usando a informação para agir.

O autor refere-se à AEE em Portugal, mencionando os projetos já supramencionados: Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999); Qualidade XXI (1999-2002); Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002); Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001); Melhorar a Qualidade (desde 2000); AVES (desde 2000); Efetividade da autoavaliação das escolas (desde 2005) e, finalmente, o normativo que veio regular o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior – Lei 31/2002, de 20 de dezembro.

O investigador reflete sobre os princípios gerais de uma avaliação que se pretende como uma prática para melhoria das organizações educativas. Apesar das diferentes imagens e representações das organizações educativas, estas podem e devem avaliar-se com objetivos próprios, recorrendo a instrumentos adequados e implicando os atores fundamentais numa filosofia de responsabilidade social não esquecendo que a “direção e a gestão da escola, a sua organização e cultura, podem, gerar

impactos diversos na eficácia pedagógica da escola” (*Ibid*, p. 70). Para se fazerem sentir as mudanças devem ser assumidas por todos os implicados e, apesar de ser possível mudar, a melhoria das organizações educativas, é necessário um processo rigoroso, que incida “na análise da forma como a escola se organiza em função do apoio às práticas pedagógicas; na recolha de informação sobre a avaliação do trabalho pedagógico realizado pela escola; na observação das práticas na sala de aula, interagindo com a autonomia de cada professor no “seu” espaço” Azevedo (*Ibid*, p.71). Também deverá combinar o controlo administrativo com a *accountability*, tendo em vista a melhoria e o desenvolvimento das competências dos professores, envolvendo todos os membros da organização educativa. No entanto, qualquer avaliação institucional, que pretenda ser integrada, terá de abarcar quatro componentes: o contexto, os recursos, os processos e os resultados da escola, identificando claramente os critérios de apreciação, através de um diagnóstico “claro, sucinto, compreensivo sem ser complacente, objetivo, com juízos fundamentados”, usar “métodos qualitativos e quantitativos para compreender a realidade avaliada” e dar “voz a todos os sectores da escola” (*Ibid*, pp. 74). Assim, “É no diálogo entre perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram (...) a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação” (*Ibid*, p. 77).

Na realidade, a autoavaliação vista como “um processo concebido e administrado por uma instituição para seu próprio, embora não exclusivo, uso” é “um conceito repleto de ambiguidade” (*Ibid*, p.78). Podemos categorizar a autoavaliação em função da sua orientação externa ou interna, do ponto de vista da relação entre a avaliação e a melhoria. Apesar dos esforços, a autoavaliação não é ainda uma prática regular e recorrente dos sistemas educativos europeus e revela a necessidade de dotar as instituições de autonomia para que sejam capazes de gerir a descentralização e se tornem instituições aprendentes. Este processo não está livre de tensões mas “insere-se no esforço coletivo da escola e a sua utilidade está em servir a eficácia deste esforço, também pela maior endogeneização dos recursos e das competências mobilizadas nos processos de avaliação” (*Ibid*, p. 82). A autoavaliação deve assentar igualmente em práticas de diálogo com alguém que não externo às respetivas organizações educativas para poder cruzar informações e justificar a tomada de posições, revelando-se fundamental que “para além do apoio da administração, as escolas poderão beneficiar do contributo de instituições do ensino superior e de centros de investigação, designadamente sob a forma de assessoria” (*Ibid*, p. 84).

CAPÍTULO II - IDENTIDADE: UMA ANÁLISE DO CONCEITO E DAS SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre o conceito de identidade e a desenvolvimento profissional, bem como sobre a globalização e os seus efeitos na educação, permitindo contextualizar os dados recolhidos no estudo empírico sobre o desenvolvimento profissional nas perspetivas dos educadores de infância.

1. Identidade

A evolução tecno-económica que temos vindo a viver está a condicionar o mundo, transformando-o devido a uma multiplicidade de fatores fruto do conflito entre a globalização e a identidade (Castells, 2003).

Segundo Castells (*Ibid*) a identidade surge de um processo de construção do significado com base num atributo cultural, definido por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade, pelo qual o ator social se reconhece a si próprio e que prevalece sob outras formas de significado devido ao processo de autoconstrução e individualização que envolve, sobrepondo-se, inclusivamente, aos papéis sociais que organizam as funções. A construção social da identidade ocorre em determinados contextos que se caracterizam por relações de poder que Castells (*Ibid*) distingue nos seguintes processos:

- Identidade legitimadora: Que emerge das instituições dominantes da sociedade e tem como objetivo o paradigma da racionalização, de forma a difundir a sua dominação sobre os atores sociais.
- Identidade de resistência: Que se refere aos atores sociais que se mantêm à parte da lógica de dominação e resistem e/ou sobrevivem com base em princípios que se distinguem daqueles que se afirmam na identidade legitimadora.
- Identidade de projeto: Que permite aos atores sociais uma transformação e redefinição da sua posição na sociedade, levando à mudança de toda a estrutura social.

Se por um lado a identidade legitimadora promove uma sociedade civil, possibilitando o controlo do Estado com recurso a uma organização da identidade semelhante, por outro lado a identidade de resistência, que fomenta a significação de comunidades, com base numa resistência coletiva que parte de um sentimento de alienação, pode resultar numa identidade de projeto. Esta última permite produzir sujeitos, capazes de atingir o significado holístico da sua experiência como atores sociais, expandindo-se de forma a haver uma transformação da sociedade (*Ibid*).

A identidade não deve descurar o contexto histórico (Giddens, 1994; Sarup, 1996), pelo que interessa encontrar significações na forma como as condições da sociedade têm impacto na identidade profissional, nomeadamente a da profissão de educador de infância. Sabendo que, a sociedade em rede está “fundamentada na disjunção sistémica entre o local e o global para a maioria dos indivíduos e dos grupos sociais” (Castells, 2003, p. 9), o que exige uma constante redefinição da identidade que deixa antever a desarticulação social. A economia, o Estado e a sociedade tornaram-se globalmente interdependentes permitindo “mudanças sociais que são tão grandiosas como os processos de transformação tecnológicos e económicos” (Castells, 2002, p. 3) num contexto de fluxos de riqueza, poder e imagens que tornam a identidade coletiva ou individual numa fonte básica de construção social com base numa esquizofrenia estrutural de bipolaridade entre a rede e o *self* determinada pela relação entre produção, experiência e poder estabelecidas.

A ação da sociedade sobre determinada matéria para se apropriar e transformar em seu benefício (produção), a ação dos sujeitos sobre si próprios em interação entre a sua identidade e o ambiente social e natural (experiência) e a imposição da vontade de uns sujeitos perante outros com recurso a violência física ou simbólica (poder) proporcionam o controlo e os limites das instituições da sociedade (*bid*), permitindo aquilo que Foucault (1992) defende quando refere que a disciplina restringe o *self*, excluindo um possível desvio ou uma não-conformidade, promovendo o conceito de significado ao invés de identidade (Sarup, 1996). Este processo de descaracterização da identidade em prol de processos de significação que são relevantes para as esferas dominantes da sociedade, remetem para a forma como o desenvolvimento é definido para fomentar a produtividade no processo de produção, uniformizando os parâmetros básicos dos processos de reestruturação e criando uma crescente distância entre a globalização e a identidade e entre a rede e o *self*. Este processo pode levar a uma falta de referência instrumental global que torna a desconexão entre a rede e o *self* um ciclo (Castells, 2002) que a nível macro está na base do neoliberalismo que promoveu “mais mercado, menos Estado” (Jessop, 2002, p.211).

1.1 Globalização: As implicações do Neoliberalismo na Reestruturação Curricular da Educação

O neoliberalismo trouxe para a educação o princípio da eficiência, da qualidade (Pacheco, 2000) e do *accountability* (Taubman, 2011; Afonso, 2012) assente numa lógica de mercado, abrindo mão à privatização que dá resposta ao descrédito do setor público e à valorização do setor privado (Apple, 2000), dado que “os propósitos são definidos e controlados pelo que é público e os resultados são entregues aos interesses dos grupos de mercado” (Pacheco, 2000, p. 11). Por outro lado, a linguagem

de *accountability* está ligada à eficiência ou à melhoria do desempenho da escola, isto é, do desempenho profissional dos professores e do desempenho das aprendizagens dos alunos, em que o sucesso “é definido como a capacidade de quantificar a performance” (Stern, 2010, p. 323).

Apesar de serem princípios aparentemente contraditórios, o neoliberalismo juntou-se ao conservadorismo na medida em que proporcionou a contratualização de responsabilidades e objetivos sistêmicos, mantendo o Estado como autoridade pública que introduz as regras da competitividade, levando a uma menor presença do Estado económico e uma maior presença do Estado educacional, ficando a democracia reduzida a um processo económico (Apple, 2006; Torres, 2005). A finalidade do sistema educativo foi, deste modo, colocada em debate com a entrada em mercados competitivos a nível global (Young, 2007).

As IPSS, tal como todas as organizações, dependem do conhecimento, especialização e transmissão do conhecimento e como tal, necessitam de que os seus profissionais se especializem no desenvolvimento do conhecimento técnico. Tendo em conta que esse conhecimento se deve a um longo período de educação superior que permitirá aos profissionais desenvolver um espírito crítico suficientemente alargado que não se poderá reduzir a deveres burocráticos. No entanto, a burocracia criada por Weber como um processo gradual e emergente permitiu a vigilância sobre a conduta de determinado profissional (Cunha, *et al*, 2007; Giddens, 1997) e deu ênfase à eficiência prática, tornando-a alvo de grande interesse por parte das organizações, incluindo as organizações educacionais e o currículo pois “estes são dias bons para a burocracia. Por todo o lado, a sua destituição é relatada, exigida e, na maioria dos casos, celebrada” (DuGay, 2000, p.1), transformando “a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola” (Kliebard, 2011, p. 10). Neste sentido Bobbit (1876) defendeu que os padrões qualitativos e quantitativos definidos pela gestão fossem transferidos para o sistema educativo, permitindo “à educação tornar-se científica.” (Silva, 2000, p.20, surgindo a metáfora

“da escola como uma fábrica e o currículo como processo de produção em que as crianças eram vistas como “matérias primas” e os professores como controladores do processo de produção, assegurando que os “produtos” era construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício” (Kliebard, 1999, p. 53).

Seguindo as linhas propostas e defendidas pelo taylorismo e a sua abordagem clássica da gestão científica e da burocracia através da criação de *standards* que levam à *accountability*, (Cunha, *et al*, 2007) “fazendo querer que [o neoliberalismo] pode criar melhores condições para o sucesso dos alunos” (Pacheco, 2000, p. 12), fomentou-se que o papel da educação é melhorar a produtividade e competitividade de uma nação no ambiente global” (Pang, 2006, p. 5).

1.1.1 A educação como mercado

Pacheco (2000, p. 10) refere que “a educação é acima de tudo um serviço que envolve finalidades, processos e resultados e que não pode ser totalmente justificado a partir da variável que mais interessa à lógica de mercado” e por isso, o currículo é o pilar central. Sabendo que o currículo é construído, socialmente, culturalmente e ideologicamente, a forma como a indústria do início do século XX estava organizada fez com que as diferenças entre as partículas do átomo da educação se tornassem cada vez mais díspares, traduzindo-se na filosofia fordista em que o interesse nas pessoas dá lugar ao interesse no capital. Esta premissa reflete-se na especialização dos conhecimentos que veio, por um lado, permitir maior rentabilidade e por outro, menor amplitude de conhecimentos, traduzindo-se num número reduzido de pessoas com um conhecimento especializado, ou seja, num processo de desqualificação e desperdício do capital humano. Segundo Santomé (1998) a fragmentação da produção defendido no fordismo e no taylorismo propiciou um maior controlo sobre os trabalhadores, pois através da limitação dos conhecimentos, diminui-se o poder de reflexão e decisão, acentuando-se as diferenças hierárquicas.

A par desta linha de sistema industrial, também na educação se viveu uma taylorização do sistema educativo que se refletiu na redução da possibilidade de intervenção dos alunos na sua atividade académica. Em plena era de expansão da sociedade industrial, Bobbit (1876, p.12) preconizou este sistema taylorista aplicada ao currículo educativo, afirmando que “a educação é um processo de modelação tal como a fabricação dos carris do caminho-de-ferro; a personalidade deve ser moldada e trabalhada por forma a adquirir as formas desejadas” e que Pacheco & Pereira (2007, p. 383) defendem que ainda “é alimentada atualmente tanto pelos organismos transnacionais como supranacionais, que impõem agendas em termos de políticas sociais e de políticas educativas centradas na eficiência e qualidade, tentando conjugar o cultural com o económico.” Em contrapartida, Dewey defendeu o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de espírito crítico do aluno numa perspetiva de reciprocidade social que vai ao encontro daquilo que Vigostky (2001) preconiza como sendo o processo de aprendizagem humana. O pensamento de Dewey preconizava uma sociedade mais democrática, através da formação de cidadãos e cidadãs autónomos, responsáveis e críticos. A comunidade educativa seria, então, uma parte do currículo, passando de meros executores para potenciadores de aprendizagem (Roldão, 2003).

Ao nível dos discursos, processos e práticas educativas, é possível observar a prevalência ao longo do tempo, de duas lógicas justificativas fundamentais para a educação: a lógica humanista, pessoal e social, que são predominantes na literatura (Dewey, 2002; Freire, 1987; Pinar, 2007) e que acentua o

papel da educação na construção da cidadania; e a lógica económica, fundamental, por exemplo, na linha de pensamento de Taylor (1911), que enfatiza a formação como resposta a necessidades do mercado de trabalho.

Esta lógica economicista encontra-se intimamente relacionada com o fenómeno da globalização, uma vez que se pauta pelas mesmas linhas neoliberais, em que os países assumem esse padrão sem que tenham aceiteado essa ideologia. Segundo Santomé (1998) o termo globalização relacionado com a educação surge no século XX e trouxe um impacto significativo no currículo, na medida em que modificou a forma como a escola é dinamizada, e portanto, os seus pressupostos e resultados sofrem, também, uma conseqüente alteração. Para Charlot (2007) é necessário compreender vários fenómenos para se entender de que forma está a globalização relacionada com a educação. O autor menciona que o facto de a educação ser pensada numa lógica económica, veio mergulhar a educação numa discussão acerca da sua posição na sociedade de hoje. Esta lógica economicista encontra-se intimamente relacionada com o fenómeno da globalização, uma vez que se pauta pelas mesmas linhas neoliberais, em que os países assumem esse padrão sem que tenham, propriamente, aceiteado essa ideologia.

Ao longo da história da educação, nomeadamente no século XX, existiram diversas lógicas de interpretar a função da educação que passaram desde a “construção da nação, paz social e inculcação de valores.” (*Ibid*, p.129) de um estado educador, a um estado desenvolvimentista que percebe a educação como um serviço para o seu próprio desenvolvimento, com vista a qualificar cada vez mais a sociedade e a aumentar os níveis de escolaridade, para “satisfazer as classes médias e despertar esperanças nas classes populares.” (*Ibid*, p.130). Com base nos fundamentos do estado desenvolvimentista construiu-se o ensino obrigatório, que levou à “massificação da escola, com efeitos de reprodução social, mas também de democratização.” (*Ibid*, p.130). Foi esta generalização que, na década de 70, fez com que a sociedade entendesse as organizações educativas como lugares de promoção social onde a igualdade de oportunidades e a justiça proclamada fossem, essencialmente, os aspetos mais debatidos, negligenciando a importância da qualidade educativa. Também a relação do saber com a escola foi alterada durante este período, passando a ser perspectivada, para pais e alunos, como uma fonte de saber com benefícios, ao nível profissional, para cada indivíduo. Desta forma, intensificou-se a pressão sentida pelos docentes, visto que era esperado destes a completa transmissão de saberes necessários para a aquisição de conhecimentos intrínsecos a uma futura atividade profissional. Esta situação promoveu a “demissão dos pais, particularmente prejudicial para a escola, para a educação e, sobretudo, para a própria criança” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.187). Para

além disso, pode-se afirmar que com a globalização o “crescimento exponencial de informação disponível, de que não se podem dissociar nem o extraordinário desenvolvimento dos meios de informação e comunicação, nem a proliferação de novas fontes de aprendizagem, veio colocar novos problemas às instituições educativas, em particular aos docentes que aí labutam” (Morgado & Ferreira, 2006, p.61).

Neste contexto, perante a abertura social, as organizações educativas ingressaram numa crise, pois o facto de nelas terem sido depositadas tantas expectativas e ao mesmo tempo, terem abrangido uma maior amplitude social, fez com que surgissem novas contradições sociais e inadequações das suas práticas (Morgado, 2000), tal como Pacheco & Pereira (2005, p.372), realçam:

(...) defendemos que a globalização, enquanto estratégia de homogeneização cultural, que tem como ideologia de base o neoliberalismo, traz uma linguagem de uniformização para a escola que não lhe é totalmente estranha, contribuindo para a *retaylorização* das práticas curriculares, sobretudo com o reforço da lógica dos conteúdos, competências e avaliação. Defendemos também que as identidades de atores educativos e de organizações escolares – dentro de um léxico comum que integra, entre outras palavras, “autonomia”, “descentralização”, “projeto” e “comunidade” – existem mais no plano dos discursos políticos burocráticos do que nas práticas políticas de professores e alunos.

A partir de meados da década de 80 surgiram novas lógicas de escola, nomeadamente a nível económico, social e educacional que se centraram na “qualidade, eficácia e diversificação” (Charlot, 2007, p.130) em analogia com a industrialização. Lipovetsky e Serroy (2010, p.186), ao falarem sobre a cultura-mundo, defendem que com a globalização as organizações educativas passaram de um extremo a outro, pois:

“No passado, a escola era uma instância eminentíssima. Continua a sê-lo nos países pobres, onde o acesso à educação, não é garantido a todos, é sentido como um privilégio pelos que dele beneficiam, mas nos países ricos tornou-se um direito que o aluno considera que lhe é devido e de que beneficia sem lhe manifestar o respeito que outrora tinha.”

Alguns dos efeitos colaterais, nomeadamente na dimensão social, política e cultural, tornam a sociedade massificada, refletindo-se na decadência dos valores da pessoa humana para a exaltação do poder mercantilista que em tudo interfere e tudo domina. Esta massificação e a cultura do homem como “*instrumento*” (Morgado & Ferreira, 2006) que leva à estandardização do próprio ser humano e da sua importância para o mundo, influencia a educação.

Os interesses, sobretudo, de dominância económica, fomentaram na educação e no próprio currículo aquilo a que o movimento “altermundialista” (Charlot, 2007, p. 135) sempre resistiu: uma educação que reprime a individualidade, o prazer e o pensamento crítico, ou seja uma construção social numa perspectiva contrária à homodiversidade. Neste sentido, alguns autores referem-se criticamente aos resultados da educação globalizada:

“Uma das consequências do ensino de massas é que a maioria dos alunos, integrados em contextos que não se comparam com os da época dum ensino reservado à fração mais favorecida da população e em que a criança estava como que programada pelo meio social e familiar a que pertencia, não possui qualquer conhecimento efetivo do mundo que os espera, nomeadamente do ponto de vista profissional.” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 197)

Como tal, Pacheco (1996, p.250) refere-se a todo este processo mencionando que “o currículo é um jogo com múltiplos interesses”. Convém, por isso, perceber de que forma se pode orientar as práticas curriculares no sentido de alcançar um equilíbrio entre a diversidade e a homogeneidade, tendo como objetivo a minimização de consequências negativas ao nível da sociedade globalizada:

“O pensamento curricular dominante do século XX, formado a partir do reforço da escola pela revolução industrial, justifica a existência do currículo comum (nacional) em ordem de diversas razões: igualdade de oportunidades, socialização global, obrigatoriedade escolar. Se a existência deste tipo de currículo é suporte de uma igualdade social dentro do espírito da escola democrática de Dewey, também pode apresentar algumas desvantagens, sobretudo ao nível de uma rotinização das tarefas escolares e de uma estrutura escolar que não necessita de mudanças frequentes, pois permanece a homogeneização dos conteúdos dos métodos e da avaliação. Devido à diversidade inerente ao ato didático, reconhecer-se-á que a uniformidade de conteúdos não significa necessariamente a homogeneidade de processos.” (*Ibid*, p.254)

Perante esta afirmação, Pacheco (*Ibid*) sugere que quando as diretrizes do Estado uniformizam os conteúdos, não invalidam a possibilidade de serem implementadas estratégias diversificadas para os atingir. Apesar do Estado emanar normas e regras, a cultura educativa deve promover ações que facilitem a abordagem curricular global e diversificada. Sendo assim, surge a questão de como podem os intervenientes educativos lidar com o fenómeno da globalização na educação, nomeadamente, na cultura curricular:

“Estamos perante o que Charlot e Derouet (1994, p.207) denominam como “democracia de proximidade”, onde periférico e local assumem um novo protagonismo, e que traduz uma outra relação entre o Estado e a sociedade civil, ou, mais especificamente, entre o Estado e as comunidades educativas” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 68).

Um dos efeitos mais visíveis da globalização na educação observa-se pela reestruturação curricular, numa estreita relação com o mercado de trabalho e com a qualificação das pessoas, quanto no que diz respeito à natureza das disciplinas, cada vez mais orientadas para contextos de profissionalização e permanentemente intersectadas pela formação transdisciplinar das tecnologias de informação e comunicação. Bastante visível, em matéria de educação e formação, é o efeito curricular da homogeneização e uniformização dos sistemas curriculares, que inclui não só a valorização do currículo prescrito, em tempos de maior descentralização administrativa e de maior autonomia dos estabelecimentos de ensino, mas também o reforço da comparabilidade dos resultados (Pacheco, 2010).

Num contexto de princípios neoliberais aliados aos neoconservadores a AEE veio “responsabilizar a escola pelo sucesso dos resultados, dentro da máxima “melhores resultados com menos despesas e

meios”, mediante a devolução de competências de decisão.” (Pacheco, 2000, p.12) que promovem uma cultura empresarial, comprometendo os estabelecimentos de educação perante os resultados que auferem, permitindo que a avaliação “sempre entendida como uma das facetas do processo de desenvolvimento do currículo” (*Ibid*, p.13) possibilite a gestão e verificação dos resultados, tal como é defendido na perspectiva *tyleriana*. Esta racionalização económica da educação (Apple, 2000) despoletou a cultura de avaliação que incentivou a competição facultando uma *darwinização* pedagógica de massas (*Ibid*, 2000), pois “de acordo com a lógica interna de mercado de trabalho, um indivíduo ou uma empresa só terão sucesso se os outros indivíduos ou empresas falharem” (Freedman, 1999, p.453).

Perante a “centrifugação” curricular vivida em Portugal (Pacheco, 2008, p.11), é possível argumentar que a criança é vista como capital humano que deve adquirir competências para competirem com eficácia e eficiência (Rey, 2002) havendo um empréstimo da gestão privada ao nível de conceitos como a análise custo-benefício e a gestão por objetivos, tornando as organizações educativas, na perspectiva de Beyer & Liston (1996, p. 31) “em máquinas burocráticas tirânicas que ignoram os seus consumidores (isto é, alunos) que acabam servindo os educratas (administradores burocráticos da educação) que as dirigem”. A maior autonomia concedida às organizações educativas é regulada por princípios de *accountability*, indicadores de *performance* e garantias de qualidade (Pang, 2006), tornando o controlo para os resultados, desvalorizando os processos.

O facto de Estado ter passado de Estado provedor, para Estado regulador, sobre a forma de “controlo remoto” da educação, permitiu a expansão da cultura da performatividade, que segundo Ball (2002, p. 4) tem como elementos-chave o mercado, a gestão e a performatividade. A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou avaliação. Esta alteração ao nível da arquitetura do Estado permitiu que o setor privado começasse a encarar o sector dos serviços sociais com uma potencial fonte de lucros emergindo “uma nova economia moral” (Ball, 2004, p.1107). Com a entrada em mercados competitivos a nível global (Young, 2007) foi colocado em debate a finalidade das organizações educativas, conduzindo a uma concentração nos resultados, em detrimento do conteúdo, tendo como consequência, o maior controlo dos diferentes níveis de educação, através da implementação de metas e rankings, entendidos como formas de centralizar o controlo curricular transformando a educação num instrumentalismo técnico, tal como é referido por Moore & Young (2001).

O escrutínio público que hoje se vive na educação promove que “cada vez mais, a educação seja considerada pelos decisores políticos e também pela “opinião pública” como um investimento que tem de ser gerido eficazmente” (Kelchtermans, 2009, p. 63), sendo a transmissão e a aquisição do saber um segundo plano do sistema educativo, para obedecer à necessidade de otimização do sistema económico (Day, 2004). No âmbito educacional a performatividade está associada a uma cultura ou modo de regulação que fomenta comparações, julgamentos e a avaliação como forma de se rever e controlar (Ball, 2003). Na sociedade atual há uma progressiva naturalização da performatividade que se estende de tal forma que é denominada de cultura de performatividade (Candau, 2013). Desta lógica de performatividade surge a *accountability*, pela qual se pretende que sejam promover características como a eficiência, a produtividade ou o empreendedorismo. É nesta linha de orientação que surgem os sistemas de avaliação de resultados, que comparando diferentes sujeitos entre si, premeiam sistemas incoerentes e desprovidos de sustentabilidade educativa. O enfoque deste conceito são as metas a atingir, constantemente geradas na maximização de desempenho dos diversos atores educativos.

Nas diversas perspetivas apresentadas, acredita-se que é possível, através da alteração da relação entre as organizações educativas e o Estado, alcançar um sistema educativo com um currículo global e diversificado, desde que esta passe por um controlo do Estado “baseado na conformidade com os objetivos e as finalidades da ação.” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 68). Pacheco (2000, pp.16-17) salienta que “a propalada crise da escola (...) é uma estratégia com propósitos bem definidos que serve para declarar a inutilidade da educação pública e a supremacia da educação que regulada pelo que é privado”. Estas perspetivas apontam para que as soluções para os desafios da educação contemporânea se encontram dentro dos próprios agentes educativos e não em ferramentas estandardizadas e externas às organizações educativas que invalidam a melhoria efetiva das respostas e da construção da sociedade do futuro, cujas racionalidades em parte são incubadas pelo currículo e a avaliação dado que “com efeito, a racionalidade de mercado é delineada por intermédio de dois instrumentos principais de regulação: a escola e o currículo (incluindo a avaliação)” (*Ibid*, p. 11). O processo de mercantilização e instrumentalização de todo o sistema educativo implementou junto dos atores de educação uma constante avaliação e monitorização baseado num discurso eminentemente tecnicista que transparece um clima de profissionalismo docente alicerçado na ação construtiva, autónoma e criativa (Candau, 2013). Globalização e identidade são dois conceitos com sentidos diferentes que nunca estiveram tão próximos, pois contribuem para a reconfiguração de identidades pessoais e profissionais, que apesar de potenciar a uniformização da cultura educativa, promovem

uma “multiplicidade de formas culturais de vida, grupos étnicos, confissões religiosas e diferentes imagens do mundo” (Habermas, 2002, p. 34).

1.2 Identidade e Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento e a identidade profissional são dois conceitos polissêmicos que se interligam quando o objetivo é a contribuição para a melhoria e qualidade na educação. Day (2001) e Roldão (2008) defendem o desenvolvimento profissional como um processo de formação e aprendizagem contínua que leva à construção de uma cultura profissional, e por consequência, a uma identidade profissional. A identidade profissional é uma construção que se prolonga ao longo da vida profissional, pois a dimensão da profissionalização “é um processo tanto de especialização como de socialização” que permite a construção de uma postura profissional (Monteiro, 2009, citado em Morgado, 2011) intrínseca à melhoria do sistema educativo, na medida em que a qualidade de um sistema educacional não pode subjugar a qualidade dos seus professores (OCDE, 2010).

As mudanças sentidas na educação exigiram dos educadores de infância uma necessidade de assumir novos papéis que acarretam uma “nova profissionalidade e um novo profissionalismo, obrigando-os a uma grande flexibilidade e abertura à mudança bem como um maior sentido de colegialidade e cooperação” (Estrela, 2001, p. 138), permanecendo em constante mudança e evolução e exigindo um papel de “superprofessor” com uma indiferenciação de papéis e funções que estão, entre outros aspetos, na base do descontentamento da classe docente (Formosinho & Machado, 2009). Apesar de a educação continuar a ser fundamental para o desenvolvimento da sociedade contemporânea e seja reconhecida como tal, a profissão docente está em declínio (Morgado, 2011).

As últimas décadas tem trazido novos conhecimentos acerca do desenvolvimento profissional graças às investigações neste domínio, pois “é neste quadro de uma escola mais heterogénea e mais complexa que se repensa a conceção de professor, se debate a profissionalidade docente e se define o perfil profissional” (Formosinho & Machado, 2009, p. 144). Contrariando o que havia sendo regra, sobretudo nos anos noventa nos quais se demonstrou um enorme esforço em racionalizar a educação, sentiu-se necessidade de compreender profundamente quais as variáveis determinantes para o desenvolvimento profissional e qual o sentido em que se processa, visto que até então a investigação com base no controlo de fatores externos, aleatórios e imprevisíveis *à priori*, tornou-se uma “resposta útil, mas simplista” (Nóvoa, 2007, p. 14). Sendo assim, a investigação do quotidiano pedagógico e das práticas dos educadores/professores, tomou-se um elemento fundamental para a sua compreensão. A investigação sobre o desenvolvimento profissional leva-nos, entre outras inquietações, a questionar

sobre se de facto existem etapas e crises semelhantes em todos os docentes, qual é a imagem que os profissionais de educação têm de si ao longo dos diferentes momentos da sua carreira, se estão mais ou menos satisfeitos com a sua carreira, se adquiriram mais competências ao longo da mesma e quais os fatores que provocam os momentos de crise e de desgaste profissional (Huberman,2007).

O processo de profissionalização de professores não foi um processo linear, sofreu avanços e recuos ao longo da sua história, tal como refere Nóvoa (2000, p. 21), “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e conflitos” perante os quais a Administração Central, “apertando os mecanismos de controlo, separando as funções de conceção e de execução e acentuando os processos de tecnicização pedagógica uniformizante” (Ferreira, 1994, p. 57) acentuam a crise de identidade. A crescente procura das famílias pela educação em creche e a expansão da sua rede (OCDE, 2012a), tem vindo a tornar a educação em creche mais complexa a nível organizacional e mais diferenciada do ponto de vista da qualificação e capacidade de empenhamento dos seus profissionais fazendo emergir novos problemas (Formosinho, 2009), incluindo na dimensão da identidade dos profissionais da educação: “o trabalho dos professores, as suas identidades e, conseqüentemente, o seu profissionalismo estão a ser questionados e reestruturados” (Flores, Day & Viana, 2007, p. 10).

O contexto da educação atual está submerso em variáveis que condicionam a sua identidade e conseqüentemente a identidade dos profissionais, provocando alterações cujos vetores advêm de diversas origens, pois “não são apenas as escolas e os professores, mas também os alunos e pais, que se comportam como empresários, investindo tempo, dinheiro e energia com o objetivo de alcançar produtos de qualidade” (Kelchtermans, 2009, p. 64). Perrenoud (1998) identifica as divergências axiológicas entre as organizações educativas e a sociedade, o escrutínio sobre o retorno social do investimento realizado na educação e o divórcio entre as organizações educativas e o mundo do trabalho, exigindo mais conhecimentos específicos e menos conhecimentos gerais, como as causas para esta crise identitária da educação e nos seus atores. Deixou de existir uma finalidade “humanista” na educação, pois é com o objetivo de o indivíduo ser mais eficaz e produtivo que hoje se educa (Alves & Machado, 2011), passando a uma pedagogia burocrática que visa evidenciar processos, o que na visão de Pinar (2007), é uma das causas da descaracterização da educação e dos seus profissionais. Como tal, defende que o currículo se deve sustentar numa contextualização histórica, social e autobiográfica, conferindo ao profissional da educação um importante papel tanto na esfera pessoal, como na esfera pública, pois as mesmas estão interrelacionadas, embora se tenha vindo a fazer sentir uma espécie de anti-intelectualismo generalizado no sistema educativo paralelamente a um vácuo

criado pela racionalidade *tyleriana* (Pinar, 1998). A alteração da confiança e competência dos professores, a erosão das comunidades profissionais, o aumento das taxas de *stress*, de demissões e de baixa permanência no ensino e a amplificação da resistência à mudança foram alguns dos fatores que Hargreaves & Fink (2007) reconheceram que recrudescer a lógica produtivista da educação.

O modelo das racionalidades técnicas (Pacheco, 2002, p. 27), marcado pela centralização das decisões curriculares e fragmentação dos critérios e da eficiência e influenciado pelas correntes behavioristas da psicologia, tornou o currículo e a avaliação numa “racionalidade burocrática e (...) conceção determinista da ação humana” (Alves & Machado, 2011, p. 62) o que suscita grande inquietação ao nível da identidade e do desenvolvimento profissional e dos profissionais da educação e do futuro do próprio sistema educativo:

“A avaliação aparece, assim, como instrumento privilegiado das exigências de rentabilização e de performatividade sob a capa das retóricas da “qualidade”, embora estejamos, finalmente, a lidar com a definição de critérios de atribuição dos financiamentos diferenciados às escolas em função das prestações, do seu *output* social. Tratar-se-á de uma visão meramente gerencialista da educação em que a sede de diplomas, a obrigação dos resultados privilegia uma abordagem comparativa, normativa e hierarquizante das excelências.” (*Ibid*, pp. 62 - 63).

Dada esta complexificação das esferas do profissional da educação, Goodson (1998) argumenta que o facto da reestruturação do conhecimento e desenvolvimento se despoletar através da atividade do profissional devem ser tidas em conta as especificidades do contexto em que está inserido, assim como a sua individualidade, permitindo, desta forma a sua construção individual e profissional sem cair no narcisismo que estamos a viver, já que “a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (Nóvoa, 2000, p. 15). Tal como salienta (Costa, 2002) os professores constroem a sua identidade e o seu desenvolvimento profissional com um objeto social, para além do individual, sendo que é esse mesmo processo que vai permitir a melhoria contínua de cada profissional e do respetivo contexto educativo.

Para Estrela (2001, p. 122) “existe um desfazamento entre o muito que se pede aos docentes e o pouco que se lhes dá”, promovendo entraves à educação e ao desenvolvimento profissional e identitário dos seus atores, levando-os a viverem uma crise que está relacionada com diversos fatores, como:

- A polivalência de papéis e funções que geram sentimentos de impotência e ineficácia;
- A dificuldade em estruturar projetos que não providenciam o desenvolvimento profissional;

- Os desafios da interação entre diferentes docentes, sobretudo quando estão em início de carreira;
- O desequilíbrio entre a atividade de docência em sala e na escola;
- Os sentimentos de ambivalência entre uma colegialidade imposta e intensificação do trabalho docente intrínseca à multiplicidade de atividades e à burocracia (*Ibid*).

A construção do desenvolvimento profissional impele novas transformações sociais onde deve “imperar o realismo e o bom senso na definição dos papéis que a sustentam” (*Ibid*, p. 128), levando-o a uma evolução que segundo Hargreaves (1998) compreende quatro fases históricas: a pré-profissional, a autónoma, a profissional colegial e a pós profissional. Nestas quatro fases o profissional atravessa um primeiro momento exigente em termos administrativos, mas simples em termos pedagógicos, um segundo em que adquire uma postura crítica à visão uniforme da pedagogia, um terceiro em que é permeável a culturas colaborativas fortes e a uma intensificação e expansão do seu papel e um último momento em que entra em conflito com os currículos centralizados, a avaliação e o controlo externo da lógica de mercantilização na educação.

Por outro lado, Goodson e Hargreaves (2008) defendem três estádios do profissionalismo: o clássico, o prático e o que se baseia em princípios que apresentam paralelismo com as quatro fases referidas por Hargreaves (1998). O esforço pela academização, no sentido de basear o profissionalismo e a profissionalização em conceitos científicos “categorizando e codificando o conhecimento prático dos professores em termo técnicos, científicos ou teóricos [em que] a busca de *status* e de recursos abre, inevitavelmente, uma brecha entre os estudos e a investigação educacional, por um lado, e a prática, por outro” (Goodson & Hargreaves, 2008, p. 213) corresponde ao profissionalismo clássico. O profissionalismo prático caracteriza-se pela capacidade do profissional ser considerado um técnico com ferramentas científicas suficientes para colocar em prática as reformas preconizadas pelos decisores políticos, não desvalorizando as competências de reflexão sem se cingir “a um esforço técnico e instrumental de ligar meios a fins, mas pelo contrário, (...) incluir os aspetos morais, emocionais e políticos do ensino, assim como as crenças e as representações que os professores têm de si próprios e do ensino” (Kelchtermans, 2009, pp. 62 - 63).

Os princípios defendidos por Huberman (2007) apresentam as etapas da carreira partindo de um início, que se segue com uma fase de estabilidade, surgindo a divergência (positiva ou negativa), que resulta numa fase de serenidade, culminando na renovação do “interesse” ou desencanto. Na fase inicial da carreira dá-se um momento de “sobrevivência” e de “descoberta” que está intimamente relacionada com o impacto da confrontação com a complexa situação profissional. Por outro lado, a

“descoberta” relaciona-se com o entusiasmo inicial. Segundo Huberman (*Ibid*) estes dois aspetos podem ser vividos na mesma fase ou pode haver a predominância de um, dependendo do perfil e das experiências do profissional, sendo que a “exploração” se pode encontrar sempre presente, desenvolvendo-se de acordo com as experiências que são proporcionadas no contexto educativo. Como tal, “pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora.” (*Ibid*, p.39). A fase de estabilização é caracterizada de diferentes formas pelos diversos autores, sendo que para os autores que se fundamentam nas teorias psicanalíticas, tais como as de Erickson ou White. Esta etapa reveste-se como decisiva para o desenvolvimento e a afirmação do *eu*, relembrando que será um processo profundo na construção da identidade com base nas representações presentes na consciência. Por outras palavras, consiste na escolha de uma determinada identidade profissional e na renúncia de outras, pelo menos durante um determinado período. Neste sentido, a estabilização no processo de desenvolvimento profissional traduz-se num sentimento de pertença a um determinado corpo profissional e na independência. Habitualmente este período acontece paralelamente à efetivação o que promove a afirmação perante os colegas e a própria autoridade, aliada a um crescente sentimento de competência pedagógica. Alguns autores invocam mesmo que é nesta fase que se dá uma consolidação pedagógica que permite a atuação mais eficaz e com melhores recursos técnicos perante os diferentes desafios e a relativização dos insucessos (*Ibid*).

Após a fase inicial de carreira os diversos autores definem com menos rigor as fases subsequentes, dando ênfase à divergência que se segue à fase de estabilização e que depende do percurso individual já realizado.

Os profissionais passam por uma fase de experimentação e diversificação que os levam, por um lado a vincar a sua prestação e o seu impacto, e por outro, a tornarem-se mais ativas sobre a sua atividade educativa, tal como defende Huberman (*Ibid*, p.41) “Na mesma ordem de ideias, as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema”. Esta motivação torna os profissionais mais empenhados e com grande responsabilidade, prestígio e autoridade procurando novos desafios com maior significado, sentindo maior competência e eficácia. Consequentemente gera-se uma fase de questionamento individual que abrange sintomas, tais como a sensação de rotina na qual não são complementadas atividades inovadoras e significativas, dando lugar a uma “crise”. Também esta fase é caracterizada pela ambiguidade de características, pois, depende dos contextos e experiências vividas. Tal como refere Huberman (*Ibid*, p.43) “Para uns é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é

muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a “crise”.

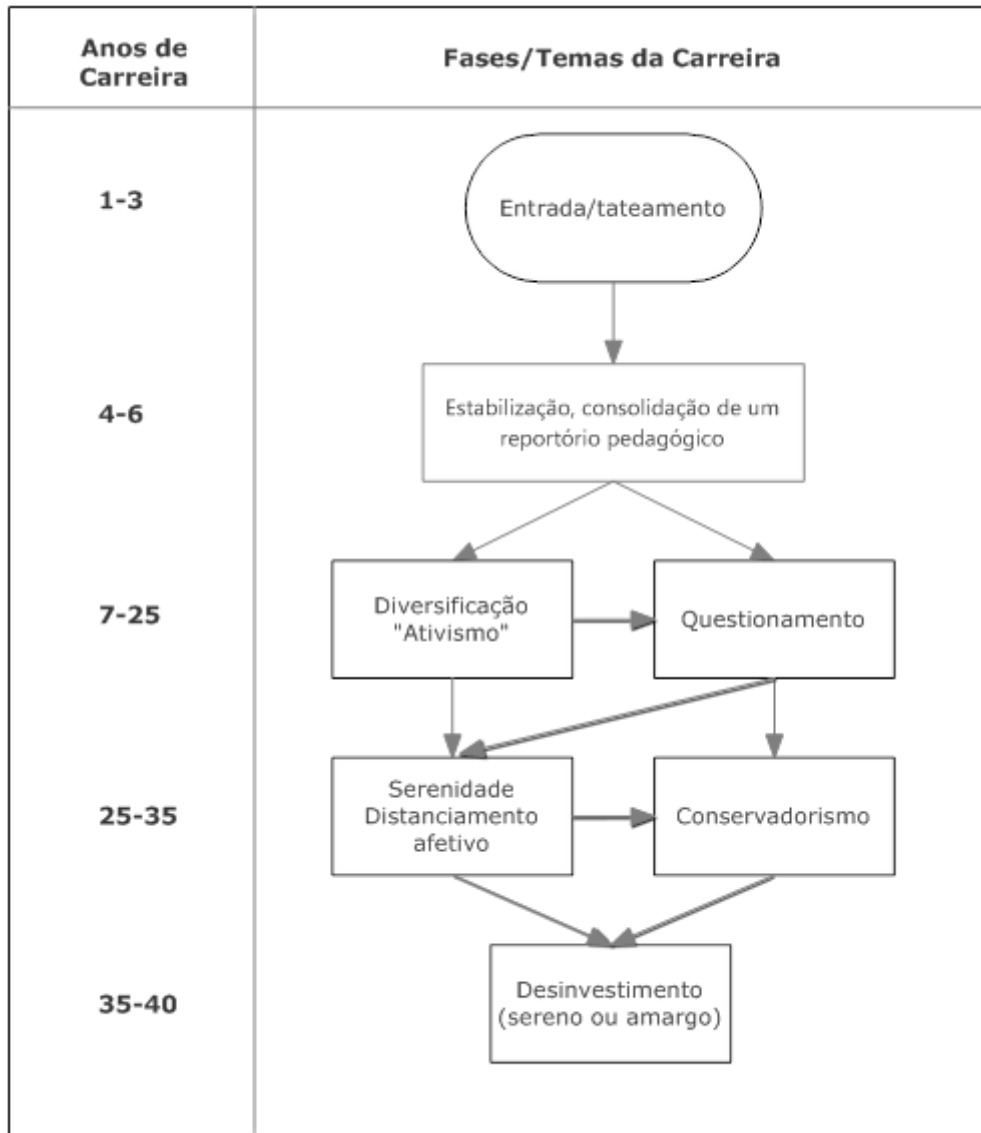


Figura 1 – Etapas, fases e anos da carreira docente (adaptado de Huberman, 2007)

Para além desta perspetiva, Gonçalves (1990) remete-nos para etapas semelhantes, mas com diferentes características:

- O início da carreira (1-4 anos de experiência), oscilando entre a luta pela sobrevivência e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo que se abre;
- A estabilidade (5-7 anos de experiência) que é caracterizada pelo alcance da confiança e afirmação profissional;

- A divergência (8-15 anos de carreira) caracterizada pelo desequilíbrio e se reflete no investimento ou desinteresse pela profissão;
- A serenidade (entre os 15 e cerca de 20-25 anos de experiência) que se reflete na capacidade de reflexão e satisfação pessoal;
- A renovação do interesse e desencanto (25-40 anos de experiência), oscilando entre a motivação em continuar a desempenhar funções e pela saturação da mesma.

Por outro lado, assemelhando-se ao processo de Huberman (2007), Day (2004) apresenta as seguintes cinco fases como pertencentes ao ciclo de carreira do professor:

- Entrada na carreira: professor principiante que pode ter um início fácil ou difícil devido a um choque com a realidade;
- Estabilização: que se caracteriza pelo comprometimento e empenho por parte do professor e a sua integração em grupos de pares;
- Novos desafios: caracteriza-se por novas preocupações, experimentação, responsabilidade e consternação;
- Atingir uma plataforma profissional: caracteriza-se pela serenidade e conservantismo; o professor deixa de se esforçar para ser promovido; aprecia o ensino ou estagna;
- Fase final: o professor apresenta uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos, mas também procura outros interesses fora da escola, registando-se um desinvestimento, desencanto e diminuição.

Vários estudos se assemelham às fases definidas por Huberman (2007), podendo considerar-se que as mudanças que se verificam na vida profissional dos professores seguem um modelo de desenvolvimento com pontos comuns, mas também divergentes. Day (2001) salienta o facto de que para além de cada uma das fases afetar o modo como o professor consolida a sua experiência, também a forma como este lida com as suas experiências determinarão a sua capacidade de lidar com as mesmas e como perspectiva a evolução da sua profissão.

O contexto atual é identificado de “desprofissionalização do profissionalismo” (Goodson & Hargreaves, 2008, p. 218), dado que se enquadra numa lógica de responsabilização moral dos professores a par da castração de recursos e da imposição de ideologias gerencialistas e de mercantilização da educação, dando apenas um sentido técnico à educação e esquecendo a profissionalização: “a estandardização está a desmantelar os elementos de profissionalização existentes e a substituí-los por noções associadas a uma conceção de professor enquanto executor técnico de orientações e esquemas concebidos noutros locais” (*Ibid*, p. 218), transformando o lugar do profissional de

educação, num não lugar que não tem em conta as interações, a história e a identidade de cada um, mas que se preocupa com a rapidez e a satisfação das necessidades (Augé, 2005). Tendo em conta esta dinâmica subjacente ao processo do profissional da educação, cabe-lhe “erguer o seu profissionalismo contra as forças da reestruturação se estas agirem contra os seus propósitos profissionais e morais” (Goodson & Hargreaves, 2008, p. 210), indo ao encontro do profissionalismo moral, aquele que se baseia em princípios bem definidos, no sentido de contrapor este “praticismo profissionalizante” (*Ibid*, 2008, p. 219) que condiciona todo o sistema educativo, incluindo o educador de infância. Tal como diz Thurler (1994, p. 33), “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela, dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente”. Apesar de o desenvolvimento profissional dos professores ocorrer em interação com o contexto, este deve ser percecionado de uma forma global, compreendendo quais os seus vetores.



Figura 2 – Conteúdos e formas de desenvolvimento profissional dos professores (adaptado de OCDE, 2010)

De acordo com a figura 2, o centro do desenvolvimento profissional, corresponde à eficácia do professor, onde estão incluídas as características dos professores que devem ser reforçadas pela atividade profissional, as suas crenças e competências. De seguida, no patamar da eficácia do ensino, está intrínseco o estado da arte da eficácia no ensino educacional do qual emergem os ingredientes

para um ensino eficaz. Na camada posterior está o efeito das instituições educativas no desenvolvimento dos professores como membros da aprendizagem profissional, abrangendo a colaboração entre os agentes educativos, contribuindo para estruturas eficazes e climas de escolaridade. No nível mais externo encontram-se as características dos sistemas de educação nacional que influenciam o desenvolvimento profissional, o grau de autonomia e a operação de mecanismos de responsabilização e avaliação implementados, tais como a AEE e o *accountability* (OCDE, 2010).

Em contraposição às reformas centralizadas da educação, Goodson & Hargreaves (2008) propõem sete princípios com ênfase no bem-estar e nas estratégias de profissionalização docente:

- Discussão dos propósitos sociais e morais do currículo e avaliação;
- Responsabilização e aumento das oportunidades de juízos discricionários nas áreas que afetam os alunos (ensino, currículo e altruísmo);
- Promoção das culturas de colaboração baseadas no saber especializado com vista à resolução de problemas inerentes à prática profissional, ao invés de um envolvimento meramente mecânico e de implementação às reformas externas;
- Estabelecer relações de pareceria com a comunidade de forma a interagir positivamente, reconhecendo autoridade ao profissional;
- Reconhecer e integrar dimensões emocionais no desenvolvimento de competências;
- Procurar a aprendizagem contínua relacionada com o saber especializado e a prática profissional;
- Reconhecer a complexidade das tarefas adequando as recompensas às mesmas.

Kelchtermans (2009) refere que o comprometimento do professor estabelece na sua relação educativa, como pessoa particular, é um dos aspetos mais relevantes da profissão.

1.2.1 Variáveis do Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional constrói-se num contexto em que “é evidente que os parâmetros mais sociais – as características da instituição, o contexto político ou económico, os acontecimentos da vida familiar – são igualmente determinantes” para o mesmo (Huberman, 2007, p.43). Sendo assim é pertinente compreender de que forma o contexto do capitalismo informacional molda o sistema educativo e as instituições dominantes (Castells, 2003), pois o desenvolvimento profissional interage e relativiza-se a um tipo de cultura e transformações que se repercutem na estrutura das próprias organizações (Marchesi & Martin, 1998).

Um dos fatores apontados para a castração da identidade e desenvolvimento profissional é o controlo aos quais são submetidos, assim, torna-se relevante que, segundo Giddens (1997), o grau de controlo das funções de um profissional depende de fatores como o nível de burocratização da organização, a natureza da profissão e o poder da organização a que o colaborador pertence, relembrando “que as organizações com uma grande proporção de profissionais especializados tendem a ter maior flexibilidade administrativa do que as organizações de tipo tradicional” (*Ibid*, p. 363). Numa outra perspetiva, Hargreaves (1998) defende que possam existir dois tipos de culturas organizacionais, dependendo do tipo de controlo e intervenção administrativa que é exercido na própria organização: a cultura de colaboração ou colegialidade e a colegialidade artificial. A cultura de colaboração tem como características o envolvimento dos professores de forma voluntária, enquanto grupo social, resultante do reconhecimento do valor da interação orientada para o desenvolvimento. A colaboração entre atores da educação difunde-se no espaço e no tempo e desenvolve-se de acordo com a vida profissional dos professores. Por outro lado, a colegialidade artificial é regulada administrativamente e resultante de uma imposição superior que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto. Demonstra uma característica de compulsividade e orienta-se para a implementação. Ao contrário da cultura de colaboração, fixa-se no tempo e no espaço e é previsível, porque embora não garanta resultados, é concebida para os produzir.

Segundo a OCDE (2010) é necessário proporcionar oportunidades para desenvolvimento profissional contínuo e assegurar que a formação inicial dos professores é relevante, coerente, financiada e de qualidade, estabelecendo um equilíbrio adequado entre os estudos baseados em pesquisa e prática de ensino, e o conhecimento especializado do seu objeto de estudo, dotando-o de competências pedagógicas necessárias. Deste modo, fomenta-se a capacidade de os professores construírem valores profissionais baseados na reflexão, na aprendizagem autónoma durante toda a sua via profissional envolvendo-se na pesquisa, novos conhecimentos e na inovação. O apoio de outros professores deve ser assegurado no início da vida profissional e ao longo da mesma, incentivando os professores a reverem as suas necessidades de aprendizagem e a adquirirem novos conhecimentos através da aprendizagem formal, informal e não formal, incluindo os intercâmbios e estágios noutros contextos e a mobilidade dos professores. No entanto, a OCDE (*Ibid*) alerta para a importância de tornar a profissão docente uma escolha de carreira mais atraente, assegurando que o professor tenha possibilidade de maximizar a qualidade de educação. Por outro lado enfatiza a necessidade da liderança das instituições educativas garantirem que os agentes educativos com funções de liderança, além de possuírem habilidades de ensino e experiência, tenham acesso a formação de qualidade na gestão escolar e liderança.

Assim sendo, o contexto ideológico que vivemos assemelha-se a uma balança que coloca o sistema educativo num dos pratos da balança e a gestão no outro, assemelhando-se a escola e particularmente, os jardins-de-infância e creches a supermercados de conhecimento, norteados pela educação *voucher*, que fazem parte de um puzzle de quase-mercado que pertence a práticas neoliberais que nem sempre são totalmente visíveis (Pacheco, 2000). É nos resultados da privatização, aplicada em nome do consumidor, que as práticas de avaliação com resultados indicadores da qualidade do sistema “que o profissional, legitimado pela retórica da autonomia, é comparado ao *manager*, o elemento eficiente de uma organização controlada pelos resultados” (*Ibid*, p. 16). A performatividade instaura “uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controlo, atrição e mudança. (...) Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação” (Ball, 2001, p. 109). O facto de esta cultura incidir no que pode ser medido contribuí para ameaçar algumas práticas educativas inovadoras (Apple, 2006), promovendo a cultura da aparência do desempenho pois perante a incerteza de estar sempre a ser avaliado. O indivíduo torna-se ator num espetáculo, no qual procura em todos os momentos transmitir uma imagem positiva postulando ao conceito de *performance* um sentido pejorativo à identidade e desenvolvimento profissional do educador de infância (*ibid*).

Esta descaracterização profissional do educador de infância provocada pela performatividade está a provocar um “*apartheid* educacional” (Apple, 1996) que objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (Ball, 2004, p. 1116).

Perante a sobrevalorização dos resultados influenciada pela cultura da performatividade observa-se que em detrimento da qualidade que se pretende estabelecer como paralelismo do processo de produção de conhecimento (Cassolato, 2009), o profissional de educação vê a sua identidade profissional alterada, deixando de ser entendido como profissional reflexivo e crítico para ser entendido enquanto técnico, que se limita a promover aprendizagens, baseando-se na aquisição de um conjunto de competências (Ball, 2005).

Segundo Santomé (1998) a mercadorização do sistema educativo promoveu a descentralização, a privatização, o favorecimento do credencialismo ou excelência competitiva e a naturalização do individual recorrendo ao inatismo do sistema educativo. É através da delegação de poderes e funções, que se inscreve pela transferência de responsabilidades sem apoio económico para os respetivos encargos, da desregulação da normatividade pública, do descentralismo controlado pelo Estado e pressionado pelas famílias que impõe cada vez mais as suas conceções educativas, da colegialidade competitiva que não só promove o “tradicional individualismo competitivo” dos educadores de infância (Santomé, 2000, p. 73), mas também das próprias instituições educativas que se atinge a descentralização do sistema educativo. A dedicação do apoio às instituições educativas privadas, esquecendo a escola pública, levou à privatização, sem que o Estado adquirisse uma postura submissa perante o sistema privado, visto que, segundo as premissas do economicismo, quem financia tem o direito de exigir condições. Afonso (2013) salienta o facto de haver uma dicotomia entre poder e *enforcement*, que em tudo influencia a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores.

O *darwinismo* economicista favorece a prevalência da superespecialização que permitirá obter benefícios económicos e sociais através de um posto de trabalho, para a qual se investe, tornando os títulos académicos num sistema perverso que exclui oportunidades sociais e profissionais àqueles que cuja instrução não lhes permite serem rotulados como inteligentes, esforçados ou com vocação para a profissão, demonstrando uma obsessão pela standardização. A naturalização do individual recorrendo ao inatismo que se reflete através da valorização da escolha pessoal e individual, promove o insucesso por cingir as escolhas às figuras de poder. Estas quatro linhas de ação levam à fragmentação social que está na base desta crise generalizada da educação. É neste sentido que os profissionais de educação são vistos como potenciadores da transformação social, pois nem sempre as instituições funcionam como reprodutoras das intenções normativas, havendo autonomia para a ação contra-hegemónica e para o uso do seu papel como agentes políticos. No entanto, existem muitas peculiaridades na profissão docente que dificulta a valorização ética e política, tal como o individualismo docente, a cooperação com as famílias e as organizações sociais, a intensificação do trabalho do educador e a sobrecarga das funções (Santomé, 2000) que vieram reprimir a cultura de colaboração e a comunidade educativa:

“na verdade, a docência vive, por um lado, o mito de uma idade de ouro passada, onde detinha um prestígio e reconhecimento social inquestionável; por outro lado, vive o mito da construção de um novo futuro para a profissão, que se vem traduzindo numa crise de identidade profissional” (Loureiro, 2001, p. 11).

Neste sentido a OCDE (2010) alerta que é importante compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um meio de alcançar a melhoria educativa.

“o novo profissionalismo implica uma síntese do desenvolvimento profissional e institucional do professor dada a natureza essencialmente ética da ação educativa, o ideal de serviço integrador das dimensões científicas, técnicas e relacionais um duplo ângulo de abordagem do profissionalismo: o de exercício ético da profissão e o da função do professor como educador moral”

Sendo o desenvolvimento profissional e a identidade dos professores um ciclo que se interrelaciona com o contexto em que o profissional está inserido é fundamental que nas organizações educativas haja abertura à participação, à diversidade, ao conflito, à reflexão e aos erros (Day, 2001), pois só assim será possível investir nos atores educativos.

CAPÍTULO III - QUALIDADE: PARALELISMO ENTRE GESTÃO E EDUCAÇÃO

No presente capítulo conceptualizaremos a questão da qualidade, tendo em conta as Ciências da Gestão, de modo a compreender o paralelismo entre a Gestão e a Educação. Para tal, serão abordados conceitos como SGQ e Normas da qualidade.

1. Qualidade

Na sociedade de hoje estão presentes três concepções que nos parecem ser as mais relevantes.

A primeira concepção tem como característica principal conceber a educação como um produto capaz de responder ao que é exigido na lógica económica e de mercado, promovendo o empreendedorismo e o consumo por parte dos sujeitos. Dela, fazem parte particularidades tais como a centralidade no conhecimento científico e o domínio das tecnologias de informação e comunicação. A segunda perspectiva está relacionada com a valorização dos conceitos e aspetos tradicionais da educação, defendendo que os diferentes movimentos fomentam a superficialidade e inconsistência na educação. Nesta perspectiva, a qualidade faz parte de um sistema educativo no qual a autoridade do profissional de educação, a disciplina, os conteúdos e a avaliação formal sejam o núcleo de todo o processo. A escola democrática é o mote para a terceira perspectiva de educação. Com vista à transformação estrutural da sociedade através da cidadania ativa, defende-se a escola pública e a sua gestão democrática, a informação e o conhecimento, o domínio crítico das novas tecnologias e valorizam-se as diferenças culturais (Candau, 2013, p. 11).

1.1. Perspetivas teóricas da Qualidade

Desde 1980 que o conceito de qualidade ganhou notoriedade, no entanto, este conceito já existia previamente, nomeadamente através do surgimento de palavras-chave que estão relacionadas com o próprio conceito, podendo dizer-se que o mesmo se desenvolveu sobretudo após a época medieval aquando se sucedeu a inspeção do produto que levou à controlo estatístico da qualidade entre 1900 e 1940 e à inspeção por amostragem durante a II Guerra Mundial. O sistema de qualidade que hoje veicula está associado à década de 1930 com a aplicação da carta de controlo defendida para a produção industrial por Walter Shewhart (Mouradian, 2002). A expansão do conceito de qualidade levou “a uma tendência reinante na primeira metade do século XX, que pretendia caminhar de forma interativa em direção a absolutos” (António & Teixeira, 2009, p. 20) e que levou a uma reformulação, conferindo-lhe o estatuto de disciplina científica em 1929 baseada no conceito de pragmatismo

conceitual de Clarence Irving Lewis. Desta reformulação surgiu um vocabulário próprio e um conjunto de técnicas e regras que promoveu a gestão das organizações com base em processos que passam por todos os colaboradores, deixando de ser exclusivo dos gestores ou especialistas em marketing e de se focar na inspeção por departamentos especializados. Assim, deu-se lugar à focalização no cliente e à responsabilização pela qualidade por parte de todos os setores da organização (Antônio & Teixeira, 2009).

O sistema de fábrica trazido pela Revolução Industrial implementou o esquema de produção em massa que premiou concepções relacionadas com a retirada de benefícios de economias de escala, tornando a obra de Taylor (1911) *Principles of Scientific Management* como a base do sistema de gestão da qualidade, juntamente com os procedimentos de produção de Henry Ford e a gestão da organização de Fayol. O sistema de linha de montagem de Ford consistia em decompor as operações de produção nas suas partes elementares de modo a serem objeto de estudo detalhado no sentido de melhorar a sua eficiência, obtida através da otimização das suas partes, fazendo com que os operários ou supervisores tivessem uma visão do processo fragmentada, cingindo-se ao âmbito restrito da sua intervenção (*Ibid*).

Todo este processo resultou numa série de definições de qualidade que surgiram com base em diferentes autores, mas que pretendem demonstrar que a qualidade é um processo, com resultados e consequências, mas que “não é prescritivo (...), em vez disso, reconhece a existência de caminhos diversos para atingir a excelência organizacional”, sendo que cada profissional irá defini-la de acordo com os seus interesses, as suas percepções e os seus objetivos (*Ibid*, p. 27).

Apesar do seu conceito ter origens na corrente filosófica do operacionalismo, cujo expoente máximo se traduziu no físico americano, Percy Bridgman, Nobel em 1959, a filosofia da qualidade indica “não ser desejável a procura de uma definição absoluta e universal” (*Ibid*, p. 27), porém existem alguns autores relevantes na área que enfatizam o impacto no consumidor das consequências do produto/serviço (Genichi Taguchi e Joseph Juran), os resultados do produto ou serviço em conformidade (Philip Crosby e Kaoru Ishikawa) e o processo de realização do produto/serviço e a sua monitorização (William Deming e Shigeo Shingo). Todas estas concepções da qualidade se apoiam umas nas outras e realçam a importância do indivíduo, elemento de interligação, que controla o processo de qualidade, estabelecendo os requisitos da mesma e experimentando as suas consequências. Por unanimidade os autores acima referenciados demonstram que a qualidade exige uma transformação ao nível do comportamento e atitudes nas organizações, nomeadamente ao nível do aspeto dos produtos/serviços, do compromisso da qualidade para com o cliente e da cultura das organizações (crenças e valores de todos os seus atores), atravessando toda a dinâmica organizativa desde o nível mais superficial ao mais

profundo e incentivando a melhoria constante. Neste sentido, Deming e Juran alertam para o facto da centralização nas ferramentas e técnicas da qualidade serem “manifestações da preguiça da gestão” que contribuem para a perda de tempo (*Ibid*, 2009, p. 30).

Aproximando-se das concepções da qualidade, a gestão demonstra a existência de seis perspetivas (*Ibid*):

- Baseada no produto;
- Baseada na produção;
- Baseada no valor;
- Baseada no utilizador;
- A transcendental;
- A do construtivismo social;
- A discursiva;
- A do *slogan*.

A abordagem baseada no produto perspetiva a qualidade como uma variável precisa e mensurável, sendo o carácter diferenciador de um produto/serviço a quantidade de atributos desejados pelo consumidor. Esta abordagem foi popular sobretudo durante o período em que o fabrico artesanal apresentava um amplo mercado. O grau de conformidade dos requisitos da produção está intrínseca à abordagem com base na produção, tornando a variação do processo e concepção como uma ameaça à conformidade com os requisitos. Estas duas abordagens de gestão da qualidade estão relacionadas com o produto e os processos. O valor do produto/serviço é o mote para a abordagem do valor que considera que o grau de excelência deverá estar acessível através de um custo aceitável, o que do ponto de vista empresarial se traduz em altos níveis de eficiência, redução de custos e níveis acrescidos de produtividade (Abbot, 1995). A abordagem baseada no utilizador tem como mote a satisfação dos desejos de um determinado grupo de consumidores, associando-se ao marketing. Estas últimas abordagens focalizam-se no consumidor e não no produto/serviço. A abordagem transcendental considera que a qualidade é uma excelência inata, escapando a definições precisas e medições. Esta perspetiva destaca a capacidade da qualidade provocar no consumidor não apenas uma resposta racional, mas também emocional e sentimental, não havendo lugar a um guião para a atingir. O julgamento da qualidade de um produto/serviço *à posteriori* é a vertente mais evidente da abordagem do construtivismo social, dificultando a previsão e controlo dos seus resultados. Esta abordagem enfatiza a natureza social e processual da qualidade. A abordagem discursiva coloca ênfase na linguagem, defendendo que existe uma interdependência entre a mesma, o poder e a realidade,

dado que a linguagem é um processo socialmente condicionado que determina a realidade e é determinado pelas convenções sociais já existentes. Por último, a abordagem do *slogan*, defende que a qualidade é como um slogan, no sentido em que promove a adoção de um significado por todos, transmitindo uma sensação de normalidade e consenso comum. (António & Teixeira, 2009).

De acordo com Pires (2007) os objetivos da qualidade podem resumir-se em:

- Fornecer uma abordagem sistemática de todas as atividades que possam afetar a qualidade desde a conceção ao fabrico e do estudo de mercado à assistência após-venda;
- Privilegiar a prevenção face à inspeção;
- Fornecer evidências de que a qualidade foi alcançada.

No entanto, há autores que defendem que apesar das diferentes definições existentes não existem incoerências entre as mesmas, visto que se deve contextualizar cada definição como complementar às restantes, enfatizando que qualquer produto ou serviço é criado por uma sequência de acontecimentos que se inicia pela utilização de recursos que são aplicados na conversão de *inputs* em *outputs*. (Santos & Teixeira, 2009).

Estes *inputs* estão relacionados com as necessidades dos clientes, que permitem estabelecer processos de resposta, dos quais destacamos a conceção do produto/serviço e a avaliação interna que conjuntamente com a avaliação do cliente promove a melhoria do produto/serviço prestado, tal como podemos verificar na figura 3.

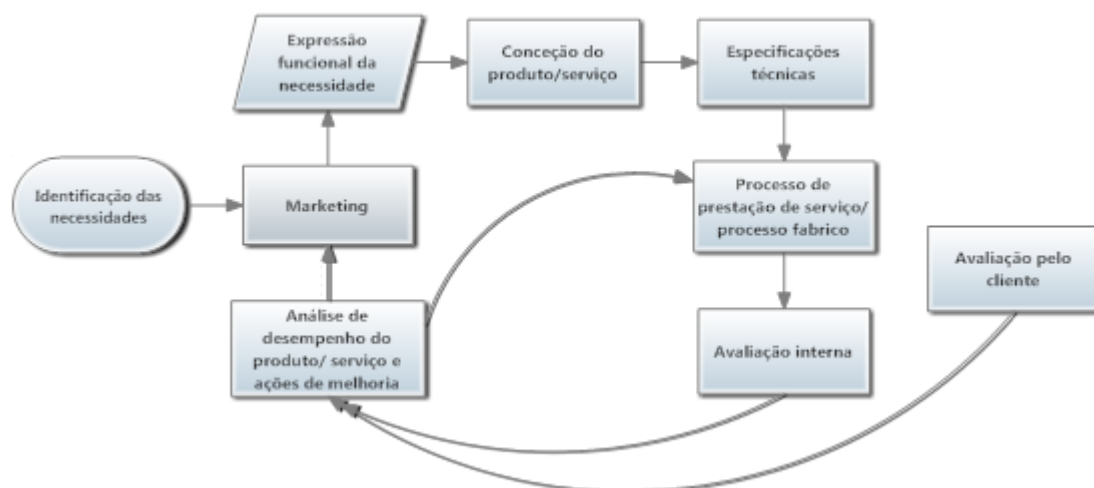


Figura 3 – Ciclo da qualidade (Pires, 2004)

Dado o constante processo de globalização do contexto económico, a qualidade tem vindo a ser orientada no sentido de corresponder à competitividade e diferenciação nos mercados, assim como às exigências cada vez maiores dos consumidores (Pires, 2012), tal como realçam Lopes & Capricho (2007, p. 25):

“a problemática da Qualidade pode ser considerada como uma questão intemporal (...). Sendo a Qualidade um dos valores de referência dos seres humanos, está presente através da história da humanidade, projetando-se no seu futuro (...) começa na família, continua na escola, atravessa transversalmente todas as organizações e volta de novo à família, sendo no seio desta que em cada um de nós se reinicia o ciclo e se renova o conceito, refletindo os novos valores, hábitos e modas da sociedade em que vivemos. (...) É neste contexto de interação social que (...) emerge a designada cultura nacional (...) reforçando o papel da família, escola e da sociedade, na aculturação dos valores que condicionam as respostas dos indivíduos a problematizações específicas (...) como a postura de exigência, a procura de saber fazer bem, saber exigir e querer, continuamente, melhorar. Essa dinâmica social reforça a importância da cultura nacional como geradora dos sistemas de valores que constituem as bases para a implementação, ao nível das empresas e outras organizações sociais, de processos de Qualidade, que sendo sustentadas transversalmente pelos diversos níveis sociais, (...) irão permitir que as sociedades evoluam de forma sustentada para verdadeiros ambientes de Qualidade e progresso”

1.2 A relação entre Qualidade e Produtividade

Qualidade e produtividade são dois conceitos intimamente relacionados, pois a melhoria da qualidade leva a uma melhor utilização dos recursos, aumentando a produtividade. A qualidade torna a possível produzir o mesmo ou mais com a mesma quantidade de *inputs*, ou com menos *inputs* produzir mais *outputs* (*Ibid*, 2007). Para tal é necessário que sejam estabelecidos sistemas e processos que definam funções, no entanto, António e Teixeira (2009) alertam para o facto de haver alguma dificuldade em compreender que estes processos devem ter em conta o envolvimento das pessoas, pois caso contrário irão provocar-lhes monotonia, levando a diversos problemas. Esta incapacidade de implantar sistemas de gestão participativos leva a uma degradação das atividades/serviços através da subdivisão em processos que acabam por se tornar rotinas apreendidas e prescritas, tal como apontou o taylorismo: “o sistema taylorista encoraja o indivíduo a desligar-se mentalmente do trabalho e a executar as tarefas mecanicamente” (*Ibid*, p. 103), levando ao descontentamento dos colaboradores, pois é a gestão que se responsabiliza por todas as atividades de decisão e resolução de problemas descartando os colaboradores de qualquer envolvimento. Desta forma, é promovida a separação entre os que planeiam e controlam e aqueles que executam. No entanto, esta foi uma questão prevista pelo taylorismo, que alertou para a importância do diálogo e entendimento dos superiores hierárquicos com os diferentes colaboradores, pois caso contrário, a gestão científica não poderá existir, o que torna possível verificar que o taylorismo não foi totalmente ineficaz (*Ibid*).

Existem diferentes modelos sobre a melhoria da produtividade. O modelo reducionista que consiste em agir sobre o consumo de modo a reduzi-lo, o modelo expansionista que consiste em aumentar a produção, aumentando ligeiramente os recursos e o modelo estático que procura diminuir os consumos mantendo a produção inalterada, ou aumentar a produção mantendo consumos constantes (Santos & Rebelo, 1990).

Apesar das diferentes perspetivas sobre a qualidade e a produtividade existem sistemas de implementação da mesma nas diferentes organizações, tal como é demonstrado no ponto seguinte.

1.3 Sistemas de Gestão da Qualidade

Os Sistemas de Gestão da Qualidade (SGQ) enquadram uma linguagem específica nos diferentes serviços oferecidos por cada organização, implicando “a concretização de um conjunto de ações que, obrigatoriamente resulta nalgumas vantagens competitivas para a organização” (Antunes, 2007, p. 17) que se interrelacionam e constituem a política para dirigir e controlar uma organização no que respeita à qualidade (International Organization for Standardization, 2005). Segundo Drucker (1993), os SGQ surgiram para responder às condições que a globalização introduziu na economia.

Tendo como perspetiva a orientação da estrutura da organização para o mesmo sentido de atuação e a clarificação das prioridades de atuação, os SGQ procuram identificar as áreas que traduzem maior impacto no desempenho geral da organização e às quais deve ser concedida especial atenção. A definição clara da sequência e interação dos processos promove a interação simplificada em rede das diferentes áreas e funções, estipulando metodologias para o planeamento, execução, controlo e melhoria das atividades da organização. Desta forma, elimina-se a possibilidade de dúvidas acerca da realização das atividades da organização, delimitando as responsabilidades e a autoridade de cada interveniente, diminuindo a possibilidade de erro e o aumento gradual da evolução do desempenho individual e organizacional. Os SGQ incluem, também, a definição e implementação de metodologias de melhoria, que fomentam a motivação e o envolvimento dos colaboradores, baseado no aperfeiçoamento constante das metodologias utilizadas (Pires, 2012).

Esta questão envolve também a gestão adequada dos recursos humanos, materiais, infraestruturais ou outros que se demonstrem necessários às atividades da organização, sendo que permitirá à organização o conhecimento das competências de cada um dos seus colaboradores, diminuindo os custos através da prevenção, manutenção e gestão dos recursos que tem disponíveis. Por último, a certificação da organização tem a vantagem de aumentar “o reconhecimento público e a

competitividade externa” (*Ibid*, 2007, p. 19), promovendo a imagem da instituição junto dos seus clientes.

1.4 Normas da Qualidade

As normas da qualidade surgiram com o intuito de desbravar terreno para a implementação da qualidade, tendo-se vindo a assistir a sua proliferação em vários setores e serviços (privados ou públicos) (*Ibid*, 2012). Estes setores ou serviços implementam as normas tendo em vista a criação de uma cultura de excelência, por uma questão de marketing, demonstrando aos seus parceiros e *stakeholders* ou a potenciais clientes que podem confiar no produto/serviço que oferecem, ou ainda, devido a pressões institucionais (António & Teixeira, 2009).

Existem diferentes normas de qualidade, sendo que o Modelo de Excelência da EFQM e a *International Organization for Standardization* (ISO) são as normas internacionais que podem ser aplicadas a diferentes organizações ou unidades organizacionais independentemente da dimensão, setor ou maturidade, estabelecendo *standards* internacionalmente aceites e reconhecidos. Ambas podem apoiar um SGQ e surgiram da necessidade de uniformizar, processar e demonstrar a aplicação da qualidade nas organizações de forma a garantir que o SGQ utilizado é compreensível noutras entidades nacionais e internacionais através do estabelecimento de práticas que são internacionalmente aceites com base na focalização no cliente (Pires, 2007).

O Modelo de Excelência da EFQM é um modelo não prescritivo que proporciona várias formas de atingir a excelência. Este modelo é aplicado mediante uma autoavaliação e tem como principais critérios a liderança, a política e estratégia, a gestão de pessoas, as parcerias e os recursos e processos. Estes critérios dizem respeito a resultados obtidos através da satisfação dos consumidores, da satisfação das pessoas, do impacto na sociedade e dos resultados do negócio. Desta forma, a ênfase corresponde à relação entre os critérios facilitadores e os resultados, identificando causalidades que permitem isolar de forma clara os seus pontos fortes e áreas em que devem ser introduzidas melhorias que possam ser monitorizadas (António & Teixeira, 2009).

O conceito ISO surgiu pela primeira vez em 1947 em Genebra, na Suíça, com vista à garantia de que a organização que é certificada pela ISO. Corresponde a uma política da qualidade, processos normalizados e sistemas de ação relativos a prevenção e correção que se subdivide em várias normas e linhas de orientação que constituem a família NP EN ISO 9000 (Pires, 2007):

- NP EN ISO 9000: 2005 – Sistemas de Gestão da Qualidade – Fundamentos e vocabulário (International Organization for Standardization, 2005);

- NP EN ISO 9001: 2008 – Sistemas de Gestão da Qualidade – Requisitos; (International Organization for Standardization, 2008);
- NP EN ISO 9004: 2011 – Gestão do sucesso sustentado de uma organização. Uma abordagem da gestão pela qualidade (International Organization for Standardization, 2011).

A norma NP EN ISO 9000: 2005 define o conceito de qualidade como o grau de satisfação de requisitos dados por um conjunto de características intrínsecas, sendo que um requisito é uma necessidade ou expectativa expressa que está implícita ou é obrigatória à atividade da organização que se diferencia pelas suas características. Como tal, compreende-se que o aumento de elementos diferenciadores intrínsecos ao produto que a organização serve, corresponderá ao que o cliente tem como expectativa (Pires, 2012).

Para atingir a qualidade a NP EN ISO 9001: 2008 refere oito princípios de gestão da qualidade que são linhas orientadoras que deverão estar presentes em todo o SGQ (*Ibid*):

- Focalização no cliente;
- Liderança;
- Envolvimento das pessoas;
- Abordagem por processos;
- Abordagem da gestão como um sistema;
- Melhoria contínua;
- Abordagem à tomada de decisões baseada em factos;
- Relações mutuamente benéficas com fornecedores.

A implementação da ISO permite efeitos positivos ao nível do exterior e interior da organização (Pires, 2007; Reis *et al.*, 2003; Sampaio *et al.*, 2009), tais como:

Vantagens externas:

- Acesso a novos mercados;
- Melhoria da imagem corporativa;
- Melhoria da quota de mercado;
- Ferramenta de marketing;
- Acesso a novos clientes;
- Melhoria da relação com clientes;
- Satisfação de cliente;
- Melhoria na comunicação com os clientes;

- Evidencia por uma entidade externa e independente a competência e qualidade dos produtos e serviços da organização;
- Vantagens competitivas.

Vantagens internas:

- Melhoria funcional (eficiência e eficácia) da organização;
- Melhoria da produtividade;
- Comprometimento da organização com a qualidade;
- Clarificação da definição das funções e responsabilidades;
- Melhoria da organização interna;
- Melhoria da comunicação interna;
- Envolvimento dos colaboradores;
- Assegura o respeito e acompanhamento da evolução do enquadramento legislativo aplicável às atividades e produtos da organização;
- Criação de uma cultura da melhoria contínua.

1.5 Qualidade e Ética

A qualidade é uma questão sensível em várias organizações, pois exige de todos os atores um grande envolvimento gerando uma cultura de organização que se inicia na gestão de topo (António & Teixeira, 2009). Esta questão torna a qualidade o centro do processo de desenvolvimento de uma organização, assistindo-se à utilização exacerbada do conceito de mercado e clientes que serve como justificação para a implementação da qualidade, tornando dominante o discurso da gestão nas organizações: “Em muitas empresas, a metáfora do mercado (com a sua parafernália associada) é utilizada pelos gestores de topo a fim de fazer cumprir a mensagem da qualidade” (*Ibid*, p. 143).

O efeito deste discurso da gestão da qualidade está envolto num contexto macro de *accountability*, tal como já referimos, que dá lugar a diferentes perceções dos colaboradores, fazendo uma “distinção clara entre o que são a favor e contra a qualidade” (*Ibid*, p. 143) utilizando uma linguagem comum com frases chave como “temos de satisfazer os clientes”, “nós fazemos a diferença” ou “não podemos errar” que facilmente são percecionadas e assimiladas por todos os colaboradores e lhes permite uma perceção de sentido de união e um consenso generalizado que “esconda a natureza política contínua por parte das práticas organizacionais” (*Ibid*, p. 144).

O processo de qualidade não é apenas um processo técnico e apolítico, por isso necessita de ser abordado e orientado eticamente, de modo a ser possível questionar e refletir acerca das suas

consequências para os diferentes *stakeholders* da organização, pois só dessa forma é possível contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Esta premissa desvaloriza a questão da utilização da certificação da qualidade como marketing das organizações, realçando a importância do auto desafio constante de compreender de que forma a cultura organizacional com a implementação da qualidade é superior às restantes culturas organizacionais (Pires, 2007). Aquilo que a implementação da qualidade atesta é o facto de as organizações seguirem os mesmos processos para diferentes clientes, no entanto há a tendência para ser confundida a certificação com filosofia de gestão que enfatiza a questão da escassez dos recursos e do facto de os mesmos não serem um processo adquirido. A responsabilidade social das organizações perante os diferentes *stakeholders* deve torna-las responsáveis por respeitar os seus objetivos assumindo a “meta da qualidade, isto é, qualidade em todas as suas relações com os *stakeholders*, sendo o ambiente um deles” (António & Teixeira, 2009, p. 146).

1.6 Da Qualidade à Educação

A questão da qualidade em educação é defendida pelas autoridades educacionais. No entanto, o sentido de qualidade admite diferentes interpretações “e encobre diferentes marcos conceituais e políticos de conceber a educação, relacionando-as com o tipo de sociedade que se quer construir”. (Candau, 2013, p. 10)

No seguimento da lógica neoliberal e neoconservadora a emergência do conceito de qualidade deveu-se à necessidade de legitimação do processo de regulação intervencionado pelo Estado, responsabilizando a comunidade educativa (escolas, professores, alunos e pais) pelos resultados obtidos, “o que está em jogo atualmente é o confronto entre distintas concepções da qualidade da educação, que têm a ver com os diferentes modos de entender as relações entre educação e sociedade” (*Ibid*, p. 11).

Assim, o Estado controla o sistema educativo sistematizando os resultados de forma a que o mérito seja “o critério máximo dessa avaliação e se, entretanto, a erosão da mediocridade persistir, é porque os parâmetros nacionais não são corretamente definidos e avaliados, ou os pais se alheiam da escola, ou os professores são incompetentes, ou os alunos são irresponsáveis” (Pacheco, 2000, p. 13). Esta lógica de meritocracia, baseada na pilotagem pela exigência dos pais, na responsabilização e punição dos professores, na profissionalidade entendida como a capacidade de ser polivalente e de trabalhar em equipas intra e interprofissionais com vista ao sucesso (DeKetele, 2011), permite que a administração do Estado esteja à parte da responsabilização pelos resultados das organizações

educativas e que seja recuperado o *status* da avaliação nacional operacionalizada através da estratégia de “boas práticas”, fragilizando os poderes dos professores e transformando as famílias em decisores ativos, dadas as características desta avaliação. Tal como noutros processos, onde também devem ser incluídos os programas de orientação estratégica dos governos nacionais, é possível observar conceitos ligados à produtividade e competitividade de mercados educacionais que giram em torno da economia do conhecimento, na qual “a escola é concebida como um negócio, a inteligência é reduzida a instrumento para o alcance de um dado fim e o currículo é restrito aos conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo” (Moreira & Kramer, 2007, p. 1041).

Por outro lado, na perspetiva das Ciências de Gestão o conceito de qualidade está relacionado com o nível de satisfação que um determinado produto auferi junto dos seus clientes, permitindo “institucionalizar o feedback e a avaliação, de forma permanente e integrada, ao longo de todo o ciclo de atividade da organização” (Lopes & Capricho, 2007, p. 26), de modo a obter a sua mensuração e comparação. Estas características estão na base da discórdia entre as duas correntes de autores que defendem os SGQ, pois se para uns a qualidade é um conceito subjetivo que necessita de ser definido para cada caso específico (Lopes & Capricho, 2007), para outros

“embora reconhecendo que a qualidade tem uma componente subjetiva, por vezes difícil ou mesmo impossível de medir com precisão, do ponto de vista do controlo da qualidade, da garantia da qualidade ou da gestão da qualidade, a qualidade necessita de ser objetivada e quantificada de forma a ser mensurável (...) Mesmo as características subjetivas devem na medida do possível ter alguma forma de medição (ou comparação)” (Pires, 2007, p. 20).

Segundo Afonso (2012, p. 472), a qualidade é “assumida como axiologicamente neutra”, no entanto, o currículo “é o instrumento adequado de regulação não só para a formulação de objetivos de aprendizagem, que se encontram nas diversas formas de seleção e organização do conhecimento oficial, bem como para o estabelecimento de controlo dos alunos e professores” (Pacheco, 2000, p.13).

Dado que o ISS I.P. desenvolveu oito Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS) com o objetivo de estes se constituírem num instrumento que permita a avaliação da qualidade dos serviços prestados pelas organizações do terceiro setor, cuja tutela pertença ao ISS torna-se, então pertinente, compreender de que forma é que a educação possa corresponder aos valores da qualidade, pois “um dos maiores paradoxos da gestão da vida organizacional reside na coexistência de duas necessidades: a de estabelecer mecanismos de controlo destinados a assegurar que as pessoas executem os papéis que lhes são atribuídos (“desempenho de papel”) versus a de

encorajar ações espontâneas e inovadoras que ultrapassem os requisitos de papel ou as descrições de funções” (Cunha, M. *et al*, 2007, p. 304).

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se as linhas metodológicas seguidas no presente estudo. Assim, expomos considerações gerais sobre as opções metodológicas, afunilando para a natureza do estudo. Apresentam-se os critérios de seleção da amostra, a sua caracterização e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados definidos para o estudo.

2. Natureza de Investigação e Opções Metodológicas

Na investigação em educação, as noções de compreensão, significado e ação são significativas, pois permitem a compreensão do mundo que rodeia os sujeitos por parte do investigador. Esta busca de significados possibilita que as interpretações dos sujeitos, grupos ou organizações que não são suscetíveis de observação ou experimentação, sejam alvo de análise através das metodologias qualitativas (Almeida & Freire, 2008; Esteves, 2006).

A metodologia qualitativa remonta a uma perspetiva histórica prévia à dos métodos quantitativos positivistas. Segundo Almeida & Freire (2008, p.110) são três os princípios reforçam a importância da investigação qualitativa no estudo e compreensão dos fenómenos e comportamentos sociais, a saber:

“(i) a primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento; (ii) o estudo do fenómeno a partir da perspetiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência; e (iii) o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente”.

Com base nestes princípios, a metodologia qualitativa tem sido alvo de um reconhecimento cada vez maior no âmbito das ciências sociais e humanas, nomeadamente o contributo da área da fenomenologia para a sua crescente relevância no panorama científico.

Bogdan & Biklen (1994) referem como características da investigação qualitativa o facto de possibilitar a fonte direta sobre os dados no seu ambiente natural e o investigador qualitativo, proporcionando uma visão integrada e sistémica do contexto de estudo; a capacidade de descrição, recorrendo à riqueza linguística e respeitando a forma e como foram transcritos os dados, nomeadamente nas entrevistas; a ênfase da compreensão dos processos em detrimento dos resultados; a tendência para a análise de dados indutiva que se vai focando cada vez mais nos aspetos relevantes; interesse do investigador na significação atribuída pelos participantes às suas experiências.

No âmbito da investigação qualitativa existem diversos métodos de recolha de dados, como as entrevistas, o registo direto, a observação participante, a análise de documentos, etc., sendo que a sua utilização deverá adequar-se às condições espaço-temporais e ao objeto de estudo. A validação dos

métodos de recolha de dados faz-se através da triangulação e de contrastação subjetiva (Almeida & Freire, 2008). Na investigação qualitativa a informação obtida apresenta uma grande riqueza do ponto de vista descritivo, implicando um tratamento metodológico complexo.

3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada através de duas técnicas de recolha de dados que irão ser descritas ao longo deste ponto e que nos permitiram uma melhor compreensão dos objetivos delineados.

2.1. Inquérito por Entrevistas

Neste estudo foi utilizada a recolha de dados através do inquérito por entrevista a seis educadores de infância (n=6) que se encontram a desempenhar funções em IPSS onde está a ser implementado o MAQC. Foram realizadas quatro entrevistas a educadores de infância do distrito de Braga e duas entrevistas a educadores de infância do distrito do Porto. A amostragem realizada foi de conveniência. Recorremos ao inquérito por entrevista com vista à obtenção de informações e analisar o entrevistado, dado que é durante uma entrevista que muitas vezes o sujeito reflete pela primeira vez no assunto analisado, pelo que a comunicação resultante da entrevista é um processo de elaboração de um pensamento e não apenas um dado. Realizámos a recolha de dados através da entrevista, tendo em conta a importância de ouvir os entrevistados, de forma a entender, absorver e analisar a informação transmitida, sem que os entrevistados se afastassem do tema desejado e aprofundando-o, tanto quanto possível (Quivy & Campenhoudt, 1995). As questões foram colocadas com base num guião com perguntas que foram sendo adaptadas ao decurso da entrevista. O contacto prévio com os participantes do estudo, com o objetivo de solicitar a sua disponibilidade para colaborar no estudo, dar a conhecer os objetivos e propósitos do mesmo e partilhar informação sobre a confidencialidade dos seus relatos (Bogdan & Biklen, 1994), permitiu, também o consentimento sobre a gravação da entrevista, de acordo com o proposto por Ghiglione & Matalon (2005). Segundo com as recomendações de Bogdan & Bilken (1994) a transcrição inclui elementos de identificação da entrevista, nomeadamente a data de realização.

2.2. Análise Documental

Utilizamos como técnica de recolha de dados a análise documental do MAQC, constituindo-se, deste modo, no corpus documental explorado.

A análise documental proporcionou a recolha de “dados obtidos por processos que não envolvem a recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados” (Lee, 2002, p. 15), implicando, para tal, a análise dos dados através da análise de conteúdo. A recolha de dados baseada na análise documental permite que documentos internos e externos sejam uma fonte de informação (Tuckman, 1994), sendo que os documentos internos dizem respeito àqueles que circulam no interior de uma determinada organização educativa, e os documentos externos sejam aqueles que são produzidos externamente e se relacionam com todo o sistema educativo (McMillan & Schumacher, 2010). Desta forma, podemos considerar o MAQC como sendo um documento externo, pois relaciona-se com a educação em creche ao nível das IPSS.

De acordo com os objetivos deste estudo, interessava conhecer o MAQC ao nível do seu conteúdo e da sua linguagem, de modo a que permitisse analisar os dados obtidos através do inquérito por entrevista. Desta forma, procedeu-se à análise direta sobre o MAQC, de modo a descrevê-lo e responder ao objetivo de caracterização do dispositivo de avaliação da qualidade em creche: MAQC.

3. Amostra

No estudo empírico sobre as perspetivas dos educadores de infância e na caracterização das decisões curriculares utilizou-se como amostra de conveniência seis respondentes pertencentes à rede de IPSS do ISS. I.P de dois distritos da região norte de Portugal: Braga e Porto.

Os participantes, todos do género feminino, tinham no momento da entrevista tempos de serviço em creche numa IPSS entre os dois (E1) e os seis (E5) anos de serviço, num total de anos de serviço como educador de infância que divergiam entre os dois (E1) e os dezoito (E4) anos de serviço, o que nos permite ter acesso a uma maior variedade de perspetivas dos sujeitos. Apenas dois dos educadores de infância (E4 e E5) terminaram a sua formação inicial antes da primeira edição do MAQC ser publicada (2005), assim como da entrada em vigor do Decreto-Lei nº31/2002, no entanto, ambos já realizaram formações posteriores, nomeadamente ao nível de pós-graduações. Quanto ao grau académico, dois dos educadores de infância são mestres, dois são pós-graduados e dois são licenciados.

O quadro 2 apresenta uma caracterização geral dos participantes que pretende definir o género, a habilitação académica, a instituição de formação inicial, a formação contínua em desenvolvimento curricular (se aplicável), a situação profissional, o tempo de serviço como educador de infância, o tempo de serviço a trabalhar em creche e a situação profissional (estágio profissional, contrato a termo, prestação de serviços ou contrato por tempo indeterminado).

Quadro 2 – Caracterização geral dos participantes

Entrevista	Género	Habilitação académica	Instituição de formação inicial	Formação contínua em desenvolvimento curricular	Tempo de serviço	Tempo de serviço em creche em IPSS	Situação profissional
E1	F	Mestrado integrado em Educação Pré-escolar	ESEPF	Não	2	2	Contrato a termo
E2	F	Licenciatura	UM	Não	5	5	Efetiva
E3	F	Licenciatura	ESEPF	Não	3	3	Contrato a termo
E4	F	Pós-graduação em ciências da educação – desenvolvimento curricular	UA	Sim	18	5	Efetiva
E5	F	Pós-graduação em educação especial	ESEPF	Não	11	6	Efetiva
E6	F	Mestrado em ciências da educação – educação especial	UTAD	Não	8	4	Efetiva

4. Procedimentos e Técnicas de Tratamento de Dados

A utilização de análise documental e de inquérito por entrevistas para a recolha de dados, pressupõe a utilização da análise de conteúdo para tratamento dos dados, tendo sido utilizada para este estudo (Bardin, 1994; Bodgan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1995; Vala, 1986) de modo a “comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras

específicas de codificação” (Esteves, 2006, p. 107). Consequentemente a categorização serve de classificação e redução dos dados que foram considerados pertinentes para o objetivo do estudo, no sentido de reconfigurar os dados para dar resposta à triangulação entre o problema da investigação, os dados empíricos e o quadro teórico. Essa redução permite transformar o discurso completo em categorias de conteúdo, visando a produção de inferências, interpretações e, eventualmente, explicações dos fenómenos em análise.

Para tal, a categorização da análise de conteúdo deverá ocorrer segundo três grandes categorias de métodos, nomeadamente, as análises temáticas, as análises formais e as análises estruturais. As análises categoriais, utilizadas neste estudo, pertencem ao método das análises temáticas (Pacheco, 2006), dado que a análise tem por base os dados recolhidos em entrevistas, sendo que a sua tipologia se refere a dados suscitados pelo investigador. No presente estudo a categorização foi efetivada através de um procedimento aberto, ou exploratório, em que as categorias emergiram essencialmente do material recolhido, num processo indutivo, partindo dos dados empíricos para a formulação de uma classificação adequada aos mesmos. Dessa categorização foram definidas unidades de registo que constituem os elementos de significação a codificar (Esteves, 2006).

A literatura apresenta dois tipos de unidades de registo, as formais e as semânticas. Para este estudo optou-se pela escolha de unidades de registo semânticas, ou temáticas, sendo estas unidades de sentido ou de significado. Procurou-se recortar da informação recolhida da unidade de registo da respetiva unidade de contexto, que representa um segmento abrangente da unidade de registo (Esteves, 2006). Tendo em conta as características do estudo realizado entendeu-se que a unidade de contexto se refere a cada entrevista, obtendo-se seis unidades de contexto codificadas por: E1, E2, E3, E4, E5, E6.

5. Questões Éticas

No que diz respeito às questões éticas foram tidos em conta diversos princípios, nomeadamente ao nível do consentimento informado, da aceitação da gravação da entrevista e da garantia da confidencialidade e anonimato das instituições e dos respondentes (Kvale, 1996; Lima, 2006; Quivy & Campenhoudt, 1995, Ghiglione & Matalon, 2005).

De acordo com o princípio do anonimato e da confidencialidade, os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos identificativos (E1, E2, E3, E4, E5, E6) e foi ocultada toda a informação que pudesse colocar em causa o seu anonimato. As transcrições foram enviadas para os entrevistados

procederem à sua revisão, de modo a que o seu conteúdo esteja de acordo com as suas convicções e intenções, tendo sido posteriormente analisadas com base nessa revisão.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS DADOS

No presente capítulo descrevemos os dados obtidos mediante as técnicas de recolha de dados previamente definidos, de forma tão rigorosa e pouco permeável à interpretação quanto possível.

Relativamente às entrevistas, apresentamos um esquema de análise com os dados obtidos junto de seis educadores de infância. Esta análise contempla diferentes categorias refutadas por trechos das entrevistas que permitem observar as diferentes posições dos entrevistados.

Em relação à análise documental, fizemos a análise da estrutura e do conteúdo do documento em foco: o MAQC.

1. Inquérito por Entrevista

Com o intuito de responder aos seguintes objetivos: i) Analisar as perspetivas dos educadores de infância face à implementação do MAQC como dispositivo de AEE; ii) Caracterizar as práticas de decisão curricular dos educadores de infância face ao MAQC; iii) Identificar traços gerais e específicos de valorização profissional dos educadores de infância com a introdução do MAQC; iv) Avaliar o impacto e efeitos do dispositivo de AEE na qualidade da educação pré-escolar. Foram efetuadas seis entrevistas entre fevereiro e abril de 2013, tal como foi demonstrado no capítulo anterior, os participantes foram escolhidos tendo como premissa o facto de estarem a trabalhar numa IPSS onde esteja a ser implementado o MAQC há dois ou mais anos. As entrevistas tiveram uma duração compreendida entre os 39 e os 44 minutos e foram registadas através de gravação áudio que permitiu a sua transcrição *verbatim*.

Tendo em vista os objetivos delineados e com base no guião de entrevista, delineamos uma grelha de análise das entrevistas realizadas a seis educadores de infância (quadro 3) a partir da qual se estruturou a apresentação de dados que inclui excertos significativos das perspetivas dos entrevistados em relação a cada uma das categorias e subcategorias consideradas, com o objetivo de analisar o conteúdo das entrevistas, categorizar o conteúdo das mesmas e encontrar pontos comuns e pontos de divergência sobre a AEE, o MAQC, o currículo e o desenvolvimento e identidade profissional.

Quadro 3 – Estrutura de categorização da entrevista

Categorias	Subcategorias	Indicadores
C – Educação em contexto formal e informal	C1 - Papel da educação de infância na formação das crianças; C2 - Papel da creche na formação das crianças.	a. Função da educação de infância; b. Função da creche.
D – Qualidade	D1 – Conhecimento acerca do MAQC; D2 – PC implementados na IPSS onde trabalham; D3 - Perspetivas dos educadores de infância quanto à introdução do MAQC; D4 - Práticas em creche originadas a partir do MAQC; D5 - Valorização profissional após introdução do MAQC.	a. Domínio sobre o MAQC; b. Contexto e motivo pelo conhecimento/desconhecimento; a. Identificação dos PC implementados; a. Impacto sobre a introdução do MAQC; b. Contribuição do MAQC para a melhoria contínua; c. Pontos fortes e fracos do MAQC; a. Contribuição do MAQC para a ação pedagógica do educador de infância; b. Contribuição dos PC e IT para a atividade pedagógica; c. Identificação do tempo e local para planear a atividade pedagógica; a. Contribuição do MAQC para a imagem profissional do educador de infância; b. Interesse da comunidade educativa sobre a atividade do educador de infância; - Forma como o revelam.
E – Perspetivas sobre os dispositivos de AEE	E1 – Dispositivos de AEE na educação de infância.	a. Perspetiva sobre a possibilidade de o MAQC ser um dispositivo de AEE; - Fatores de influência da perspetiva defendida.
F – Decisões curriculares	F1 - Impacto provocado pelo MAQC nas decisões curriculares dos educadores de infância.	a. Interação entre os educadores de infância; - Descrição das práticas de cooperação e colaboração; b. Práticas de reflexão e planeamento da atividade pedagógica; c. Perspetivas sobre a ação do DT e CP; d. Perspetivas sobre articulação entre o DT e o CP e entre o CP e os educadores de infância; e. Orientações para a atividade educativa; f. Uniformização das práticas educativas; g. Estratégias de definição das práticas educativas;
G – Identidade e	G1 – Vantagens e desvantagens para o	a. Vantagens sobre a possível

desenvolvimento profissional	desenvolvimento profissional e identidade do educador de infância	existência de orientações curriculares para a creche; b. Vantagens sobre a avaliação de desempenho ao nível nacional; - Indicadores para a avaliação de desempenho dos educadores de infância. c. Valorização profissional
------------------------------	---	---

Apresentamos de seguida os dados obtidos através das entrevistas, tendo em conta cada uma das categorias analisadas.

C – Educação em contexto formal e informal

Na presente categoria serão apresentados os conteúdos dos discursos dos entrevistados relativos à educação em contexto formal e informal (C), nomeadamente ao papel da educação de infância na formação das crianças (C1) e ao papel da creche (C2).

C1 – Perspetivas da educação de infância no percurso de formação das crianças

a. Função da educação de infância

Perante esta questão, os entrevistados demonstram homogeneidade nas suas respostas, realçando a função educativa com enfoque no desenvolvimento global da criança, a nível pessoal, cognitivo, afetivo, e destacando a função social transcrita nas seguintes unidades de registo:

Nos primeiros anos de vida que as crianças obtêm as informações, conhecimentos que vão ser fundamentais para o resto da vida... da vida deles. As experiências dos primeiros anos de vida são importantes para que a criança se possa desenvolver a nível cognitivo, social e afetivo. E é nesta fase onde aprendem a viver em cidadania, a experimentar a democracia, a respeitar o outro e a diferença, a partilhar bens comuns, a enfrentar problemas e a desenvolver a autonomia através das diversas brincadeiras e experiências de aprendizagens desenvolvidas.(E1)

Influencia principalmente, eu acho, a nível social! A criança que frequenta o pré-escolar integra-se de uma maneira mais fácil no 1º ciclo. Ou seja, porque já tem contacto com outras crianças, porque já tem contacto com adultos... (E2)

(...) serve de alicerce para as mesmas, e no fundo serve para ficarem com outra bagagem a nível social, a nível cognitivo, ou seja, ficam mais amadurecidas nesse sentido, daí a sua importância. (E3)

(...) a educadora tem a responsabilidade da iniciação: na socialização, na autonomia, nas primeiras aprendizagens... (E4)

(...) promove um desenvolvimento integral, emocional e físico da criança, de uma forma global... E ajuda a desenvolvê-la. (E5)

C2 – Perspetivas acerca do papel creche na educação das crianças

b. Função da creche

Relativamente ao papel da creche na educação das crianças, os discursos demonstram maior variabilidade (quadro 4). Os entrevistados referem a creche como sendo um contexto de promoção educativa e social através da construção da cidadania e exploração do meio (E1, E3, E5), da preparação para outros contextos educativos (E4), assim como uma etapa educativa com objetivos a cumprir (E6). Por outro lado, os entrevistados enfatizam a função comunitária referindo que é um prestador de serviços permitindo às famílias a conciliação da vida familiar com a vida profissional (E2, E4):

Quadro 4 - Perspetivas sobre a função da creche

	Cidadania e exploração do meio	Prestador de serviços	Objetivos a cumprir	Preparação para outros contextos educativos
E1	(...) aprendem a falar, aprendem a andar, aprendem várias noções a nível das regras e isso, (...) à qual é realmente importante para as crianças poderem viver em cidadania. Ai também aprendem várias características da sua cultura, do meio onde vivem (...) Ou seja, é nessas idades que eles vão obter todas as informações sobre tudo aquilo que os rodeia através das várias explorações diárias.			
E2	Mas acima de tudo, um sítio onde a criança pode-se desenvolver a nível social e a nível emotivo.	É... Claro, um prestador de serviços, fazemos tudo, não é?!		
E3	Começarem a descobrir-se a elas próprias, começarem a descobrir os outros, a perceber que o mundo não gira à volta delas... (...) Ajuda também na questão das regras (...) na forma como, como as crianças começam, porque a creche, as crianças, nessa fase, encontram-se muito (...), para além de serem muito egocêntricas, encontram-se numa fase em que tudo lhes é explorado de forma sensorial, até mesmo, às vezes, as próprias interações são sensoriais e por vezes não são da forma adequada... (sorriso).			
E4		A creche aparece como um mal necessário... Os pais têm de trabalhar e não têm onde deixar		(...) reconheço que quanto mais cedo é feita a integração da criança em ambiente escolar mais fácil é a

		os filhos... É verdade!		sua adaptação.
E5	É educar, no aspeto técnico, e cuidar da criança, sobretudo na parte afetiva que é muito importante.			
E6			Creche não é só dar mimos, também, aliás a maior parte passa por aí, até aos três anos passa muito por aí... Mas há uma série de objetivos a atingir e vê-se muito bem pelos planos individuais que nós temos, com uma série de objetivos (...) embora não haja as orientações curriculares que existem no jardim-de-infância eu tento adaptar sempre as orientações à creche.	

D – Qualidade

Ao longo do presente ponto, apresentar-se-ão os conteúdos dos discursos dos participantes relativos ao conhecimento que auferem acerca do MAQC (D1) e à identificação dos Processos-Chave (PC) já implementados na IPSS onde trabalham (D2). Serão, também, apresentados os discursos recolhidos, relativamente à perspetiva dos educadores de infância inquiridos, quanto à introdução do MAQC (D3), às práticas em creche originadas a partir do MAQC (D4) e à valorização profissional por ele proporcionada (D5).

D1 – Conhecimento acerca do MAQC

a. Domínio sobre o MAQC

Todos os entrevistados demonstram conhecer o MAQC. No entanto, referem, as diferentes formas de como tiveram acesso ao documento, que fundamenta o facto de um dos entrevistados afirmar algum desconhecimento acerca do seu conteúdo (E1) e ambiguidade para com outras normas que podem fazer parte do SGQ (E2):

Bem, como eu ainda só estou a trabalhar à pouco tempo, humm... Ainda não... Não o conheço muito bem.
(E1)

Em relação a esse modelo de avaliação de qualidade, estamos a falar... Do ISO? (E2)

b. Contexto e motivo pelo conhecimento/ desconhecimento

Alguns dos entrevistados mencionam, nos seus discursos, a forma como obtiveram acesso ao MAQC. Um entrevistado afirma que descobriu o MAQC por iniciativa própria (E4), outro refere que estabeleceu

contacto com o MAQC através da instituição de trabalho (E6) e, por último, é referido na E1 que para além da instituição de trabalho, também a entidade formadora proporcionou a familiarização com o MAQC. Três dos participantes não fazem qualquer referência ao local onde obtiveram conhecimento sobre este modelo de avaliação (E2, E3, E5), afirmando apenas que conhecem o MAQC.

Conheço mas não porque mo tenham dado a conhecer. Soube da sua existência porque volta e meia pesquise o que se passa de novo para as IPSS e descobri o modelo...(E4)

Conheço, embora não o tenha estudado aprofundadamente porque passa pela mão da diretora e é a diretora que nos passa a informação para nós. Mas conheço, está lá para nós o consultarmos e até tivemos uma pequenina formação sobre o modelo. (E6)

E o conhecimento que eu tenho é daquilo que ouço falar, das coisas que faço, também, na instituição onde trabalho... Também, quando tive a fazer o mestrado tive (...) um seminário que falava sobre (...) isso. (E1)

D2 – PC implementados na IPSS onde trabalham

a. Identificação dos PC implementados

Os entrevistados revelam que em geral as instituições onde trabalham estão a implementar todos os PC preconizados pelo MAQC (quadro 5), embora, por vezes, mencionem nomenclaturas diferentes para PC e Instruções de Trabalho (IT) semelhantes (para facilitar a análise dos dados optamos pelos conceitos definidos no Manual de Processos Chave (MPC):

Quadro 5 - PC implementados na IPSS onde trabalham

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Candidatura	X	X		X	X	X
Admissão e acolhimento	X	X	X	X	X	X
PI	X		X	X	X	X
Planeamento e acompanhamento das atividades	X	X	X	X	X	X
Cuidados pessoais, nutrição e alimentação da criança	X	X	X	X	X	X

Para além de alguns PC, os participantes referem algumas IT com as quais têm contacto diretamente e diariamente:

Bem, fazemos o preenchimento da ficha de identificação da criança juntamente com os pais e o plano de acolhimento quando a criança está a fazer o processo de adaptação. Depois, para a elaboração dos PI's, inicialmente preenchemos a ficha de avaliação diagnóstico, que também é preenchida pelos pais; de seguida elaboramos os PI's consoante essa avaliação; no final do período de vigência, elaboramos os registos informativos, ou seja, avaliamos esse processo. Elaboramos também as planificações semanais e

as avaliações mensais, relativamente ao processo educativo. Depois existem outros documentos que devem ser preenchidos durante o ano, como requisições de materiais, petições de faltas, registos de incidentes, registos de observação, receção e entrega das crianças, registos de medicação, registos de presenças, entre outros. (E1)

Temos, realmente, (...) as fichas diagnóstico, (...) Os PDI's... A avaliação dos PDI's... (...), a ficha de competências que é só trabalhada pelos educadores... E dentro desses, ainda temos aqueles que são relacionados com, com a saúde, com a higiene, com os cuidados pessoais... (E2)

Pronto, temos em primeiro lugar o plano de acolhimento inicial onde fazemos uma pequena reunião com os pais. Primeiramente temos uma observação com a criança e posteriormente mostramos aos pais, aos encarregados de educação. Depois também temos a própria ficha diagnóstico, não é? Onde estão lá as competências que se preveem que naquela faixa etária sejam atingidas e com base nas competências que a criança ainda não adquiriu, (...), compilamos no primeiro PI, o chamado, plano individual da criança. Depois temos as avaliações periódicas, que vamos fazendo com as mesmas. (...) Temos também, o planeamento e acompanhamento das atividades, que semanalmente também fazemos as chamadas planificações. Temos também, a nível dos cuidados pessoais, temos, no fundo, um documento onde estão lá, estão lá compiladas, no fundo, a nível de cuidados essenciais da criança, os cuidados pessoais, da própria nutrição e alimentação da criança. E depois também, a questão da organização dos espaços materiais e tempo e a própria monitorização da qualidade. (E3)

Penso que estão a ser implementados todos os exigidos pela segurança social. (E4)

Fazemos o processo de candidatura, temos a lista de espera, a ficha de candidatura... (...) depois temos o programa de acolhimento da criança, a ficha de avaliação diagnóstico, o plano individual, o planeamento e acompanhamento das atividades, o registo de cuidados pessoais e alimentação da criança, e aquilo da lista dos pertences, o registo de entrada e saída de crianças... Já implementamos vários processos da qualidade, do HACCP... (E5)

Foi o PI... (...) A entrevista de pré-diagnóstico e diagnóstico, a de acolhimento (...) Temos as nossas e vamos adaptando. Não seguimos rigorosamente o que está lá. Também temos o registo de cuidados pessoais, da administração de medicação... (E6)

É de realçar que um dos participantes refere que a IPSS onde trabalha adapta os procedimentos ao que já era realizado previamente (E6).

D3 - Perspetivas dos educadores de infância quanto à introdução do MAQC

a. Impacto sobre a introdução do MAQC

Relativamente à questão se a implementação dos PC defendidos pelo MAQC trouxe melhorias na educação das crianças (quadro 6), cinco dos seis entrevistados referem sim (E1, E2, E3, E5, E6),

embora três destes (E1, E5, E6), com hesitações relativamente à afirmação. Um dos entrevistados refere sem hesitação que não (E4).

Quadro 6 – Melhoria na educação das crianças com a implementação do MAQC

	Sim	Não	Resposta com hesitações
E1	Sim!		Sinceramente... (pausa) É assim... Isto também está a iniciar, não é?! No fundo... Vamos ver como é que... Como é que isto tudo se desenrola...
E2	Sim, sem dúvida! Por exemplo, quando falava no conhecer melhor as crianças e as próprias famílias, sem dúvida!		
E3	Sim.		
E4		Não!!! Sinceramente não!	
E5	É assim... Em alguns aspetos acho que sim (...)		(...) o problema do manual da qualidade éééé... o tempo despendido em escrita, que nós passamos... mas penso que com a adaptação, que vamos tendo desde que o manual chegou e se calhar, mais daqui a uns anos vai-se tornar um processo mais rápido...
E6	Nesse aspeto do PI, principalmente... (...)E o envolvimento da família na creche. Eu acho que os pais começaram a perceber que realmente havia um trabalho a ser feito em creche, com bebês!		Eu acho que melhorou, melhorou...

b. Contribuição do MAQC para a melhoria contínua

Quanto à contribuição do MAQC para a melhoria contínua, dois dos entrevistados referem que o MAQC é fundamental:

Sim, sem dúvida! Por exemplo, quando falava no conhecer melhor as crianças e as próprias famílias, sem dúvida!
(E2)

Sim, sim! (E5)

Três dos entrevistados confirmam a positividade da sua implementação, tendo em vista o contínuo melhoramento da creche, revelando alguma incoerência, dado que afirmam: “(...) parece-me que vieram ajudar nalguns aspetos.” (E3), “Sim, nalguns aspetos sim!” (E4), ou até mesmo “No entanto na prática pedagógica não lhe reconheço quaisquer mais-valias” (E5):

Sim, notamos que muitos procedimentos nos ajudaram, também, na forma de atuar... (pausa) As crianças quando são pequeninas tem características muito próprias e é para nós uma aprendizagem contínua... A questão dos procedimentos veio-nos ajudar na questão de sabermos a maneira correta de atuar... A forma mais politicamente correta (...) Pronto, sim, parece-me que vieram ajudar em alguns aspetos. (E3)

Sim, nalguns aspetos sim! (...) Nesse do PI! Principalmente! E no acompanhamento... Eu foco isto porque acho que foi... Porque fomos obrigados, entre aspas, a chamar a família e a implicar a família num

contexto! Embora hajam uns... Eu tenho Pl's que tenho que andar atrás dos pais para eles verem... Eu fico, às vezes, um bocadinho frustrada pelo desinteresse... Não... E temos de ter tudo assinado por causa das inspeções, mas o desinteresse dos pais muitas vezes dificulta... (E6)

(silêncio) Em termos globais institucionais, sim... São visíveis mais regras na higienização da instituição, na segurança no trabalho, na troca de informação com a família, mesmo a nível de secretaria, sei pela funcionária, que diz ter mais que fazer, mas por exemplo, a consulta dos dados está mais facilitada... No entanto na prática pedagógica não lhe reconheço quaisquer mais-valias. (E4)

Além da ambivalência de opiniões existentes por parte dos educadores de infância entrevistados, um responde de forma indefinida, comentando apenas sobre os resultados da implementação do MAQC a médio e longo prazo:

Vamos ver como é que daqui a uns dois, três, quatro anos como é que isto está! (pausa) Vamos ver... Sinceramente! (E1)

c. Pontos fortes e fracos do MAQC

Verifica-se a unanimidade de opiniões relativas aos pontos fracos dos processos de implementação do MAQC e a uma maior amplitude de respostas ao nível dos pontos fortes. No entanto, é de destacar que o foco dos pontos fortes incide na questão pedagógica, que envolve o educador de infância e as crianças, e a gestão organizacional (quadro 7).

Quadro 7 – Pontos fortes e fracos da implementação do MAQC

	Pontos Fortes		Pontos Fracos	
E1	Conhecimento da criança mais profundo	(...) permite ao educador ter um conhecimento mais aprofundado da criança. Quem é, onde vive, quais são as suas necessidades, quais são os seus interesses... (...) existe também uma maior exigência na organização da sala, mesmo ao nível das atividades, de quais são as intenções... Também avaliar a, o, a... a prática do educador como é que funcionou essa atividade, como é que correu...	Burocracia	É tanta burocracia, tanta pape... papelada que... que nós, nós educadores dispensamos imenso do nosso tempo para... para preencher isso tudo... E... E muitas vezes estamos mais tempo, a... estamos a dedicar mais tempo à... à papelada do que propriamente às crianças... (pausa)
	Maior exigência na organização/atividades do educador		Tempo	
E2	Conhecimento dos pais e da criança mais profundo	Um conhecimento mais profundo dos pais, das crianças, o que nos vem facilitar muito a nossa ação pedagógica e isso sim, isso é um aspeto muito positivo.	Burocracia	O número exagerado de documentos para preencher...
	Melhoria da ação pedagógica			
E3	Organização	A nível de gestão organizacional penso que melhorou... As coisas estão mais organizadas... (...) É (...) lógico que com esta parte documental toda, nós tínhamos, enquanto educadoras, de ser mais organizadas, temos que apesar de fazer muito trabalho em casa, temos a preocupação e a obrigação de requerer as coisas sempre conformes e em dia, não é?	Tempo	Mas por outro lado veio criar... veio mais negativamente tirar mais tempo, tirar, tirar-nos tempo... Tirar-nos tempo de qualidade com as crianças... Porque estamos de tal forma tão presos às competências que tem de ser adquiridas que deixamos de nos centrar nas crianças... Nas reais necessidades das crianças.
			Foco nas competências	
	Higiene e saúde das crianças	O ponto forte é, sem dúvida, o facto de quem trabalha em creche estar mais atenta a pormenores	Burocracia	No entanto, o ponto fraco que aponto é o aumento da burocracia

E4	Higiene dos espaços e materiais	importantes que consistem na higiene e saúde das crianças, dos espaços, dos materiais... o obrigar muitas educadoras que até agora não o faziam de forma tão sistematizada, a planificar, a definir objetivos, a usar o projeto educativo e escrever o projeto curricular de turma assente no PE		institucional...
	Aumento da exigência nas atividades pedagógicas			
E5	Adequação da ação pedagógica	(...) os pontos fortes é pensar na criança individualmente, uma melhoria na relação pedagógica com a criança, porque nós ao escrevermos obriga depois a aplicar e a refletirmos nessa aplicação (...) ajudou depois nas reuniões a ter efetivamente sobre o que falar, ajuda nesse guião, haaa... coloca a equipa toda a saber o que é que se está a passar, a perceber a dinâmica da sala, envolve mais as pessoas para aplicarmos aquele processo e para ajudarmos a criança a evoluir (...)	Modelo rígido	(...) modelo muito rígido, muito fechado, que realmente algumas técnicas que tem lá permitem adaptar ao nosso contexto, mas se formos seguir <i>ipsis verbis</i> o que lá está, não tem em conta os contextos, nem a realidade das instituições.
	Processo de registo e reflexão			
	Envolvimento da equipa			
	Reuniões mais produtivas			
E6	Conhecimento dos pais e da criança mais profundo	(...) alguns processos-chave (...) tem como objetivo organizar, inteirar as respostas às necessidades e expectativas da criança e da sua família		

D4 - Práticas em creche originadas a partir do MAQC

a. Contribuição do MAQC para a ação pedagógica do educador de infância

No tocante à contribuição do MAQC para a ação pedagógica do educador de infância (quadro 8), os dados indicam que cinco dos entrevistados consideram que contribui para a educação em creche (E1, E2, E3, E5, E6), quatro dos quais apresentam alguma ambiguidade na resposta (E1, E2, E3, E6), afirmando ou referindo alguns exemplos do porquê de pensarem que não contribui (quadro 9). Um dos entrevistados afirma que o MAQC não contribui para a ação pedagógica do educador de infância (E4).

Quadro 8 – Contributo do MAQC para a ação pedagógica do educador de infância

	Contribuiu	Não contribuiu
E1	X	X
E2	X	
E3	X	X
E4		X
E5	X	
E6	X	

Quase todos os participantes referem questões positivas e negativas na contribuição para a ação pedagógica do educador de infância promovida pelo MAQC. Sendo que, como aspetos positivos é mencionada a exigência nas intenções pedagógicas do educador (E1) que promove a melhoria do P.I. (E6), indo ao encontro da pedagogia centrada na criança (E4). Os aspetos negativos recaem sobre a burocracia e o tempo que é despendido no preenchimento de documentos (E1, E2, E4), que tornam a atividade burocrática mais importante que a pedagógica (E3). Dois dos participantes apresentam uma perspetiva de desvalorização do MAQC, referindo que o que é preconizado neste SGQ, sempre foi realizado (E4, E6) e salvaguardando que o que acontecia é que nem sempre era registado (E6).

Quadro 9 – Razões apresentadas pelos educadores de infância sobre o contributo do MAQC para a ação pedagógica

	Exigência	Autonomia	Burocracia	Orientação	Pedagogia centrada na criança	Continuação do trabalho pedagógico anteriormente efetuado
E1	Existe (...) uma maior exigência (...) na organização (...) das intenções pedagógicas de cada, de cada educador (...)		Acho que também tem o seu lado negativo, porque tanta burocracia, não é?!...			
E2			no entanto, (...) acho que nós acabamos por dar mais importância aos papéis do que às crianças.			
E3		O próprio educador (...) não pode ser muito autónomo (...). Tem que se guiar muito por aquela parte documental e tira-lhe um bocadinho da questão da autonomia (...).		A meu ver, orientam (...).		
E4			Agora na creche tenho de preencher muita papelada que outrora não fazia... quem chega? a que horas? comeu? o quê? a que horas? Enfim... duas horas do dormitório são a preencher esses			Desde sempre tivemos o projeto educativo, sempre fiz planificações e sempre me autoavaleiei... essa papelada esteve sempre presente antes de falarem dela legalmente. (...)

			registos diários. E claro, os PI's e os registos de observação... Enfim!			
E5					Antes nós planificávamos para o grupo e agora para além de planificar para o grupo eu tenho de planificar para a criança, individualmente. Ou seja, vai no sentido da pedagogia centrada na criança, nas verdadeiras necessidades e interesses da criança. Mas não descurando nunca o grupo que nós temos pela frente e promovendo a integração harmoniosa dele, não é?!	
E6	Eu friso outra vez o PI (...)					(...) de resto nada do que nos dizem que é para ser feito, nunca o deixamos de fazer anteriormente, nunca... Quer dizer, nós fizemos sempre o que nos disseram, mas nunca ficava registado.

a. Contribuição dos PC e IT para a atividade pedagógica

À questão sobre o contributo que o MAQC dá para cada PC, cinco entrevistados referem PC e IT que consideram ter contribuído para a sua atividade sustentada no MAQC (quadro 10), identificando o Plano Individual da criança (PI) como sendo o documento mais significativo (E1, E2, E4, E5 e E6).

Quadro 10 - PC e IT que consideram ter contribuído para a sua atividade sustentada no MAQC

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Cuidados pessoais, nutrição e alimentação da criança					X	
Ficha competências		X				
Ficha diagnóstico		X				
PI	X	X		X	X	X
Organização dos espaços, materiais e tempo					X	
Monotorização da qualidade					X	

Relativamente aos que foram menos significativos (quadro 11), três dos participantes não referem nenhum PC ou IT. Os restantes três entrevistados identificam o PC de admissão e acolhimento (E6), de cuidados pessoais, nutrição e alimentação da criança (E2, E4, E6), de monitorização da qualidade (E4, E6), de organização dos espaços, materiais e tempo (E4, E6) e de planeamento e acompanhamento das atividades (E4, E6).

Quadro 11 - PC e IT que não consideram ter contribuído para a sua atividade sustentada no MAQC

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Admissão e acolhimento						X
Cuidados pessoais, nutrição e alimentação da criança		X		X		X
Monitorização da qualidade				X		X
Organização dos espaços, materiais e tempo				X		X
Planeamento e acompanhamento das atividades				X		X

No quadro 12 apresenta-se a justificação que cada participante enfatizou perante a questão da contribuição dos diferentes PC do MAQC.

Um participante (E5) afirma que houve um contributo por parte do MAQC para os PC, sobretudo ao nível da exigência, do enfoque na pedagogia centrada na criança e como orientador para toda a equipa educativa (quadro 12), possibilitando a monitorização:

Sim, passamos a monitorizar com mais regularidade... (E5)

Três entrevistados demonstram alguma indefinição na sua opinião:

É assim, acho que tem (...) o seu lado positivo, como também tem o seu lado negativo. (E1)

Claro que a nível de plano individual e ficha de competências, sem dúvida que é uma boa base de (...) trabalho! (...) Muito sinceramente, eu acho que os cuidados pessoais era uma coisa que podia sair do manual de qualidade... (E2)

A meu ver, humm, ajudou, não é?! (E3)

Tal como se pode verificar através do quadro 12, à medida que comentaram esta questão, os entrevistados revelam como aspetos positivos do contributo do MAQC para os PC, a promoção da exigência das atividades educativas prestadas e a orientação que promove (E1, E3), assim como a focalização da ação educativa em cada criança (E1). Como aspetos negativos, focam a diminuição da

autonomia do educador de infância, a burocracia (E1, E3), a pouca flexibilidade que o MAQC promove (E1) e a descentralização pedagógica na criança (E2, E3) que está relacionada com o tempo que é despendido no preenchimento de documentação (E1, E3). Dois entrevistados (E4, E6) enfatizam aspetos negativos (quadro 12), reagindo de imediato à questão com uma postura que enquadra as respetivas opiniões:

São registos que só nos provocam *stress*, porque os temos de preencher sempre, caso contrário temos uma não conformidade em cima de nós para nos apontarem o dedo e dizerem que não somos competentes! Enfim... Desde quando é que educação de infância passa por registar papéis de dez em dez minutos?! Só mesmo cá! Querem atirar areia para os olhos dos pais, porque não é por aí que se percebe se é educação de qualidade ou não! (E4)

Não, lá está, eles apenas exigiram que fosse tudo escrito e tudo... Lá está, é como está agora o nosso país! (...) tem algumas coisas boas, mas tira-nos muito tempo de sala! E o nosso trabalho acaba por ser... Quer dizer, depois já não tenho como avaliar, como... Porque estamos a fazer os registos, e por isso já não observo as crianças, já não sei... (risos) (E6)

Como aspetos negativos, mencionam que o MAQC trouxe a exigência do registo documental dos PC, que promoveu a burocracia (E6) e o aumento de tempo necessário para o preenchimento dos registos (E4, E6), no entanto, afirmam que houve uma contribuição do MAQC relativamente ao PC do PI (E4, E6).

Quadro 12 – Contribuição dos PC preconizados no MAQC

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Exigência	Existe uma maior exigência na organização da sala, mesmo ao nível das atividades, de quais são as intenções... Também avaliar (...) a prática do educador (...)		(...) denoto (...) muita mais responsabilidade a nível documental (...)		O PDI é muito trabalhoso (...) vamos também muito ao pormenor e acabamos por achar que é muito cansativo, mas tem as suas vantagens, sem dúvida.	(...) a única alteração, foi ser escrito, porque eu nunca deixei de utilizar aquelas metodologias (...)
Autonomia	A meu ver, para além de tirar autonomia aos educadores de infância, acaba por se tornar apenas numa forma de ter a cara lavada, entre aspas!		(...) tira-nos um bocado a autonomia (...)			
Burocracia	É tanta burocracia, tanta (...) papelada que... que nós		(...) denoto (...) muita mais responsabilidade a nível documental			[E. - E ao nível dos cuidados pessoais e alimentação da

	educadores dispensamos imenso do nosso tempo para (...) preencher isso tudo (...)		(...)			criança, houve assim alguma contribuição que tenha surgido da implementação do manual da qualidade?] São registos que, quer dizer nós estamos a dar de comer e temos logo que registar se ele comeu bem, se não comeu (...)
Orientação	(...) o modelo define como são realizados os processos, passinho a passinho e isso faz com que oriente a nossa atividade, tornando-a, de certa forma mais simples, porque é previsível (...)		(...) ficamos com a percepção de que as coisas estão mais organizadas, tudo está muito bem estruturado...		(...) acho que é importante haver um registo dos cuidados pessoais e de alimentação da criança, para toda a equipa saber o que vamos fazer e o que é que aconteceu, para estarmos todos em sintonia.	
Pedagogia centrada na criança	(...) permite ao educador ter um conhecimento mais aprofundado da criança.	(...) acho que nós acabamos por dar mais importância aos papéis do que às crianças.	(...) denoto (...) muita mais responsabilidade a nível documental e (...) indiscutivelmente temos menos tempo para as crianças. E nisso, pronto... Veio prejudicar um bocado...	[E. - E relativamente ao plano individual?] É um documento pertinente na medida em que mostra aos pais claramente qual é o nosso plano de trabalho com o filho durante certo período de tempo.	(...) passamos a ter o cuidado de escrever como é que vamos acolher aquela criança e aquela família.	O PI, para mim foi o documento mais valioso (...)
Flexibilidade	(...) não promove a flexibilidade e abertura no sentido de adaptar aos diferentes contextos e situações (...) Apesar de o manual se salvaguardar da possibilidade de serem adaptados os processos à instituição em questão, depois de eles estarem definidos internamente, pela própria					

	instituição, o que vai interessar é se estão ou não a ser aplicados tal como estão definidos... E não se estão ou a responder às necessidades das crianças, dos grupos e da equipa pedagógica em questão. (...) os processos que são definidos pela instituição, em grande parte das situações, e devido também à falta de tempo que os educadores de infância têm, chegam até aos educadores de sala já definidos... São-nos impostos!				
Tempo	(...) parece-me que pelo tempo que nos retira, que apenas torna as coisas mais mecânicas e menos criativas e pelo que estudei na licenciatura e no mestrado, isso não é promotor de uma atividade pedagógica enriquecedora...		(...) indiscutivelmente temos menos tempo para as crianças.	[E. - E em relação ao planeamento e acompanhamento das atividades, houve algum benefício após a introdução dos processos preconizados pelo manual da qualidade?] (...) não serviu para nada, apenas para dar mais trabalho, provocar mais pressão e diminuir o tempo para estar com as crianças em sala de atividades!	É o papel, o papel! Não quer dizer que seja um desperdício, mas é o tal tempo que nos tira!

b. Identificação do tempo e local para planear a atividade pedagógica

Ainda na subcategoria das práticas em creche originadas a partir do MAQC, a maioria dos entrevistados (E1, E3, E4, E5, E6) referem que utilizam o tempo não letivo para a elaboração, planeamento e reflexão do trabalho pedagógico segundo o MAQC e que, devido ao facto de o tempo não letivo não ser suficiente para estas atividades, utilizam o seu tempo pessoal (ao final do dia ou nos fins-de-semana) para esse fim. Ainda neste âmbito, um dos participantes (E1) refere a importância dos recursos referindo que o MAQC não promove o seu planeamento:

Muito! (sorriso) E muito sinceramente, e pelo que já disse, acho que muito do tempo que nós, entre aspas, desperdiçamos com essa burocracia toda, podia ser um tempo dedicado às crianças. (...) Porque

infelizmente é-nos possibilitado tão pouco tempo em que seja possível refletir e planejar, quer dizer... é-nos dado o que legalmente está previsto, no entanto, isso é para o papel, porque na realidade há sempre reuniões, materiais pedagógicos para fazer para as atividades com as crianças, pais a bater à porta constantemente para perguntar sobre como correu o dia dos filhos, etc, etc... (...) Acabamos por deixar tudo para casa... Mas pronto... (...) [E. - É tempo de trabalho durante o período letivo, ou...] As duas coisas... Na instituição onde eu trabalho... por acaso, existe a possibilidade de termos um dia (...) por mês, para estarmos no gabinete a fazer a organização dessa documentação pedagógica. (...) Claro que nunca dá... Nunca é tempo suficiente... (...) e muito sinceramente... aquele trabalho que eu faço... é em casa... Fins-de-semana... (...) Após o trabalho (...) chegar a casa, ligar o computador, fazer isto e aquilo... Eu posso ser sincera e dizer que a nível de planificações eu faço praticamente em casa... avaliações mensais faço quase tudo em casa, alguns PI's e isso faço na instituição, mas também faço em casa, por isso faço muito trabalho (...) em casa. [E. - Dê um exemplo... Por exemplo, quanto tempo necessita para realizar os PI's da sala onde trabalha?] Ora... Com o modelo que trabalho, o PI de uma criança pode demorar à volta de duas... ou três horas... (...) consoante o desenvolvimento da criança, e se for uma criança com necessidades educativas especiais demora mais tempo, porque convém reunir com os profissionais que a acompanham, de modo a estabelecer objetivos que sejam comuns. Por isso demora muito tempo... O que acontece sempre, é, como já disse, tenho de levar trabalho para casa e são fins-de-semana e noites a trabalhar nisto... Porque se queremos realmente a qualidade não é só mandar fazer, é preciso dar os recursos necessários para que seja exequível! E isso o manual não prevê! (E1)

Dispomos de muito tempo. Eu posso fazer a comparação... Na outra instituição onde trabalhava, também éramos, também nos orientávamos pelo modelo da segurança social, no entanto, não (...) era tão rigoroso! Tínhamos de facto, a educadora em cada sala tinha autonomia para gerir e estruturar de forma autónoma os seus documentos. Atualmente, na instituição onde estou, a situação é diferente... (...) Dispomos de pouco tempo não letivo e acabamos por levar muito trabalho para casa! O que no fundo, acaba por termos que (...) prolongar o nosso trabalho (...). (E3)

Sei lá... (...) Por dia, reflete-se sempre no final do dia... [E. - Mas essa reflexão acontece em momentos não letivos?] Não, já em casa... Lá só mesmo nas reuniões de grupo, que é mais ou menos uma hora, uma hora e meia... (E5)

Tempo de casa... Tempo de casa! (...) ou tiramos esse tempo para casa, ou lá está, não temos tempo para as crianças durante o dia! Não temos e há uma série de rotinas, por exemplo, à tarde que não é um trabalho pedagógico específico, é mais uma rotina de... lanchinho, o recreio e começam a ir embora, precisam da nossa ajuda, também! Porque há um que precisa de mudar a fralda e a auxiliar não pode ficar sozinha e ninguém pode deixar o grupo sozinho para mudar a fralda a outro... Quer dizer, nós temos que estar lá! Não há tempo... é em casa! (E6)

Um destes entrevistados (E3) refere que não dispõe tempo pessoal para esse fim, mencionando esse esforço com vista a uma gestão pessoal e profissional harmoniosa:

(...) mais ou menos duas horas por dia são dedicadas ao registo no papel. Como estou presente no dormitório durante o sono dos meninos aproveito para o fazer enquanto eles dormem, porque se não, acho que deixava de ter família, amigos e casa para viver! (E4)

Associando a questão com a gestão organizacional da IPPS onde trabalha, um dos entrevistados (E2) descreve o seu horário laboral, que inclui diariamente a oportunidade de realizar a elaboração, planeamento e reflexão do trabalho pedagógico:

(...) nós trabalhamos sete horas e uma hora é disponibilizada todos os dias para trabalho pedagógico. (...) diariamente eu tenho tempo suficiente para (...) avaliar. Planear faço ao final da semana para a semana seguinte, mas tenho realmente tempo, (...) para poder refletir, para poder avaliar... (...) Para analisar determinados comportamentos da, da, das crianças... (...) Lá nisso a instituição onde eu trabalho... (sorriso) (E2)

D5 - Valorização profissional após introdução do MAQC

a. Contribuição do MAQC para a imagem profissional do educador de infância

Quanto à questão se o MAQC contribuiu ou não para o reforço da imagem profissional do educador de infância, quatro dos entrevistados afirmaram que sim, identificando como motivos para esse reconhecimento a organização, a documentação e a qualidade das atividades. Três destes entrevistados demonstraram alguma renitência nas suas afirmações, sendo que um identificou de imediato a redução da autonomia do educador de infância como sendo um entrave à construção da imagem profissional do educador de infância:

Sim... Talvez na qualidade das atividades, mesmo na organização das salas... dos espaços... e assim! (pausa) Talvez, sim! (E1)

O trabalhar com documentos veio trazer a melhoria à nossa imagem. (E2)

Penso que sim... (...) Em Portugal é preciso ter as coisas escritas para verem que nós não andamos lá só a brincar... (risos) É uma pena, mas é verdade... Ajuda a passar uma imagem para os pais que trabalhamos efetivamente com as crianças... Acho que dignifica a nossa identidade. É mais um percurso para construir a identidade do educador de infância. (E5)

De certa forma sim, heee... Mas por outro lado... (...) Deixa-nos um bocado sem autonomia... Por isso temos de ser muito guiadas, também, pelo próprio modelo e (...) pela, pela parte documental na instituição. (E3)

Dois dos participantes demonstraram convictamente que a imagem do educador de infância não melhorou:

Não. Ficou igual. Acho que a imagem que têm ficou igual! Não foi por aí! (...) Para uma grande parte, principalmente por parte dos pais e outras pessoas, a creche é para tomar conta! Das crianças... É para... limpar o rabinho, dar de comer (...) cantar! Pronto! E não é nada disso! Também é, mas há uma série... Há um envolvimento pedagógico que as pessoas não tem noção... (E6)

A atividade pedagógica foi mencionada por um dos entrevistados como sendo um dos motivos pelo qual não houve melhoria ao nível da imagem, que é conferida ao educador de infância:

Não! Claro que não! Quer dizer, na minha perspetiva, não! Nem pensar... muito pelo contrário! A avaliação parece recair mais nos aspetos físicos da escola do que nos aspetos pedagógicos. Mesmos os aspetos pedagógicos não promovem o nosso trabalho. Trata-se de uma *checklist*, no fundo... (...) E é que mesmo assim, com os Pl's, as planificações, os projetos educativos e curriculares, nem assim, eles sabem em que consiste o nosso trabalho... Se os meninos estão felizes, estão gordinhos, e limpinhos... a escola é perfeita! É isso que lhes interessa! Agora, se há despiste de inadaptações, se há despiste de algum atraso de desenvolvimento, ou se há necessidades a ser colmatadas através dos seus interesses, nem é bom pensar nisso! Ou melhor, às vezes até gostam de pensar no que os meninos têm de aprender e aí não nos largam... Querem saber quando é que lhes ensinamos as cores, as formas, os números e alguns, até as letras aos dois anos, para se poderem gabar aos amigos que o filho é muito inteligente! (E4)

b. Interesse da comunidade educativa sobre a atividade do educador de infância

Os seis entrevistados apresentam diferentes respostas, por vezes ambíguas (E3, E4, E5, E6), ou mesmo sem opinião, sobre o interesse da comunidade educativa na atividade do educador de infância (quadro 13).

Quadro 13 – Interesse da comunidade educativa sobre a atividade do educador de infância

	Órgãos superiores		Educadores de Infância		Famílias		Parceiros	
	Interessam-se	Não se interessam	Interessam-se	Não se interessam	Interessam-se	Não se interessam	Interessam-se	Não se interessam
E1	X		X			X		
E2					X			
E3	X		X		X			
E4	X				X			
E5					X	X	X	
E6	X		X		X	X		

Apesar de dois dos participantes não se referirem ao interesse demonstrado pelos órgãos sociais (E2, E5), quatro mencionam que os órgãos sociais se interessam pela sua atividade profissional (E1, E3, E4, E6), sendo que dois deles (E3, E4) revelam que este interesse nem sempre é positivo:

A nível de direção, da coordenação pedagógica... (...) Claro que (...) interessa-lhes saber, para também entender que tipo de trabalho pedagógico é que eu estou a desenvolver com (...) as crianças. (E1)

Quanto a coordenadores e superiores, considero que estão atentos, mas por vezes... (...) Estão mais preocupados nas (...) vezes que possamos ser incorretos, do que, (...) estarem mais preocupados e atentos em auxiliar-nos, porque, (...) todos os anos nós vamos adquirindo outra, outra bagagem... E vamos ficando com outra percepção sobre as coisas, (...) E claro que precisamos sempre de um apoio, de uma ponte... E muitas vezes, o que eu considero é que o coordenador não está ali para nos auxiliar na passagem, mas sim, prejudicar-nos... Muitas vezes... A própria forma como nós trabalhamos em sala... Daí não nos darem muita autonomia... (E3)

(...) a diretora interessa-se pelos motivos óbvios... quer pessoal motivado, informado e que dignifique a instituição, custe o que custar! A coordenadora faz o trabalho dela e para já, nesta escola e ao contrário do que tenho ouvido de outras colegas de outras instituições, não implica com o trabalho das educadoras... poderá, às vezes, alertar para a falta de algum documento... (...) mas acho que não... se realmente se interessassem seriam as primeiras interessadas em saber os novos conhecimentos que vou adquirindo por exemplo no mestrado e respeitavam mais a minha opinião... que vale pelo que vale! Não estou a tentar dizer com isto que vale mais a minha opinião do que a de qualquer outra colega, percebes?! Mas haveria oportunidades para discutir e construir ideias em vez de se imporem as regras, entre aspas, como é habitual! Quem manda pode e com este país assim, a única hipótese que temos! Mas... que haja alguém que lidere é muito importante, agora, que nestas instituições só haja pessoal hierarquicamente superior que só vê cifrões à frente e que muitas vezes nem são da área de educação, eu não compreendo! Tanta gente boa, capaz de fazer muito melhor e continua este pessoal a achar piada à brincadeira de mandar nalguma coisa! (E4)

E os coordenadores também, os coordenadores também! Acho que toda a comunidade pedagógica se interessa. (E6)

Relativamente ao interesse que os colegas de educação de infância demonstram, três dos participantes não revelam opinião (E2, E4, E5). Os restantes afirmam que os colegas se interessam pela sua atividade profissional (E1, E3, E6), no entanto dois dos entrevistados (E1, E3) revelam a ambiguidade dos objetivos que está relacionada com esse interesse:

A nível de educadoras... Humm... Sim, há um interesse... Quanto mais não seja, para um dia... mais tarde, porque estejam na mesma situação, na mesma sala... saberem que tipo de trabalhos é que podem desenvolver. Humm... Ou mesmo, às vezes, alguma atividade engraçada, perguntam: "Como é que fizeste?" e isso... (E1)

Educadores, pronto... A meu ver... Poderíamos ser uma instituição marcada por maior espírito de equipa, penso que as pessoas trabalham muito por si e querem-se destacar muito pelo trabalho que vão efetuando em contexto de sala e muitas vezes perdem-se momentos de partilhas... Momentos de espírito de equipa que a meu ver são essenciais para uma boa... Para a qualidade, não é?! Para a qualidade, porque isso também é importante na qualidade de qualquer tipo de trabalho. (E3)

(...) as restantes educadoras, claro que sim (...) (E6)

Quanto ao interesse demonstrado pelas famílias, um dos participantes refere que não se interessam (E1) e os restantes cinco afirmam que sim (E2, E3, E4, E5, E6), no entanto, dois deles apresentam exemplos de situações em que as famílias não se interessam (E5, E6):

(...) muito sinceramente, a nível de pais... Heee... não vejo muito interesse. Heee... Fico triste por isso... Porque gostava que... que os pais... percebessem que nós educadores temos intenções... Que a creche ou o jardim-de-infância não são salas em que os meninos veem de manhã e vão à tarde e que apenas brincam, como se fosse um parque de diversões... (E1)

Quanto mais não seja, para saber se o filho comeu bem ou não!! (risos) Não, claro que sim. (...) A perceção que eu tenho é (...) E gosto muito de ouvir os pais a comentar isso, é que nós somos a segunda casa da criança. Muitas vezes ultrapassamos a própria casa, uma vez que passamos mais tempo com eles... (...) Porque hoje em dia os pais chegam a casa e pouco tempo têm para as crianças, não é?! (...) eu gosto muito que os pais digam: "Tu acabas por ser a segunda mãe de todas as crianças que tens aqui dentro". E isso... Para uma educadora acho que é importante! (E2)

(suspiro) Interessam-se... Haaa... Enquanto encarregados de educação penso que estão muito atentos, muito... Poderiam estar mais... Serem mais recetivos e mostrarem mais predisposição para, para efetivamente participarem nas chamadas atividades abertas à comunidade, e acho que não são assim tão predispostos, mas fora isso... Estão atentos, são pessoas interessadas. Sempre que pomos atividades fora, da sala... Humm... Fazem sempre o seu comentário.... (E3)

Os pais, claramente, interessam-se pela educação dos filhos, que é o que está em causa, apesar de, na minha opinião, não reconhecerem devidamente o trabalho que desenvolvemos com os filhos. Na creche, para eles basta o cuidar e ser meiguinha... Uma educadora que não sorri sempre que vê a família e a criança não é boa educadora! E nenhuma educadora têm direito a um dia estar mais triste, a ter dor de cabeça, dor de costas, sobretudo quando são aqueles pais que fazem questão de entregar o filho já com 19 quilos ao colo, etc... As educadoras tem de estar sempre a sorrir, há dias em que o maxilar até dói... A estar sempre prontas para partilhar informação sobre os seus filhos, mesmo quando já estamos sem bata e com trinta minutos de atraso para uma reunião na escola da filha mais nova... A permanecer à espera dos pais que só podem reunir depois das sete e meia da tarde... Isto tudo, porque se não o fizermos vão dizer que não são clientes satisfeitos no inquérito de satisfação! É simples! (risos) (E4)

Alguns interessam-se, outros interessam-se só pelo bem-estar das crianças. Ou seja, não percebem muito bem qual é o nosso papel... (...) Não sabem qual é nosso papel no dia-a-dia para o desenvolvimento da criança. Pensam que estamos ali a tomar conta deles! (...) acho que ainda há pouca formação sobre o nosso papel enquanto educadores de infância e então pensam que somos só umas voluntárias em missão com o coração (sorrisos) e esquecem-se do todo trabalho efetivo e depois surpreendem-se: "há, já sabe isto e aquilo!" (E5)

No meu caso, específico, na sala onde estou... No ano passado nem tanto, havia alguns pais que desvalorizavam um bocado, heee.... (E6)

Um dos entrevistados (E5) menciona os parceiros com os quais a IPSS onde trabalha está relacionada, como exemplo de que a comunidade envolvente se interessa pela atividade profissional que desempenha:

Penso que ao nível das instituições envolventes (...) já compreendem melhor a necessidade da educação de infância e de irmos lá, temos sentido uma boa receptividade e percebem o nosso trabalho. (E5)

E – Perspetivas sobre os dispositivos de AEE

Nesta categoria, apresentamos a perspetiva dos educadores de infância face à possibilidade de o MAQC ser um dispositivo de AEE.

E1 – Dispositivos de AEE na educação de infância

a. Perspetiva sobre a possibilidade de o MAQC ser um dispositivo de AEE

Todos os participantes consideram que o MAQC é um dispositivo de AEE, no entanto, um dos entrevistados (E1) demonstra alguma dificuldade em responder a esta questão:

Isso é uma pergunta difícil... (sorriso) (E1)

Outro participante revela uma posição ambivalente (E6), considerando que é um dispositivo de AEE e enfatizando a questão do desfasamento entre a realidade do contexto da IPSS e as intenções do MAQC.

As pessoas externas não têm conhecimento... (risos) Do que é feito e do que é que deve ser feito... Por isso... Não sei se funciona como dispositivo de avaliação... (...) Acaba por ser, acaba por ser, mas eles não estão dentro da nossa realidade... há um desfasamento... (...) eles põe o manual e depois vão avaliar se nós cumprimos alguns aspetos do manual sem saber a nossa realidade... (E6)

Apesar de ter demonstrado alguma indefinição na resposta, o E1 salienta a importância de não uniformizar as práticas dos educadores de infância:

(...) é uma coisa que nós temos de entender é que... Existem várias escolas de... de formação, não é?! Que formam educadores e professores... Humm... Também temos que entender que... (pausa) que não somos todas iguais! Temos que aceitar essas, essas diferenças que nos tornam únicas, no fundo! É um bocadinho isso, também! E, e é isso que nos faz valorizar enquanto educadoras, porque é através da, da partilha, daquilo que eu sei que tu não sabes, mas que me podes ensinar, das conversas, que também aprendemos! (E1)

Os participantes justificam que consideram o MAQC como um dispositivo de AEE, destacando a importância da imagem da IPSS com vista a diferentes fins (E2, E3, E4, E5) e a dialogia com a avaliação interna (E3):

Hoje em dia os pais dão muita importância à imagem que uma instituição passa para fora... Heee... E reconheço que hoje a maior parte dos pais procuram uma instituição que lhes dê segurança... E uma das seguranças é sem dúvida o modelo de avaliação... de qualidade. (E2)

Porque é uma forma de a própria instituição se salvaguardar e no fundo, assegurar de que as coisas estão todas conformes, do que, do que, no fundo, do ponto de vista estético... Do ponto de vista documental, se encontra tudo conforme... (...) E quanto mais não seja, a meu ver, também é uma avaliação, a meu ver, também, interna, porque nos coloca sempre em constante, enquanto colaboradores, em constante avaliação. (E3)

Acho que serve essencialmente para a segurança social perceber como está a ser gasto o dinheiro que distribui pelas suas organizações, o que até nem acho mal, para de uma vez por todas se saber quem são realmente as instituições sem fins lucrativos! E saber quem o faz da melhor maneira! Além disso intimida quem não o faz bem e faz as organizações repensarem a sua atuação, exigindo mais! Pena é que esse exigir é desmedido! E não tem qualquer sentido pedagógico! (E4)

(...) a nível das inspeções, a nível dos pais, a nível da comunidade educativa podem seguir esse modelo, porque ele é de livre acesso e saber se nós estamos a cumprir ou não aqueles parâmetros da qualidade... (E5)

F – Decisões curriculares

De seguida, apresentamos a opinião dos entrevistados face ao impacto provocado pelo MAQC nas decisões curriculares dos educadores de infância.

F1 - Impacto provocado pelo MAQC nas decisões curriculares dos educadores de infância

a. Interação entre os educadores de infância

São descritos diferentes formas de interação entre os educadores de infância nos diferentes contextos de IPSS. Segundo a maioria dos participantes (E1, E2, E4, E5, E6) a colaboração existente entre educadores de infância surge dos momentos formais, identificando, sobretudo as reuniões realizadas com determinada frequência, no entanto, dois dos entrevistados (E1, E4) referem que há individualidade na forma como os educadores de infância trabalham nas respetivas IPSS, ficando a colaboração e as partilhas diárias a cargo de empatias pessoais:

É quase, cada uma a trabalhar por si... Sinceramente... (E1)

As educadoras desta casa reúnem-se para planificarem as atividades institucionais, as do plano anual de atividades e depois, ou por proximidade de sala ou mesmo de idades, adaptam essa planificação a cada grupo. (...) na minha instituição, até se vai fazendo. Claro que as educadoras que têm mais afinidade (que são mais amigas) fazem-no mais e melhor... (E4)

Dadas as características específicas das IPSS onde trabalham, três entrevistados (E1, E3, E4) referem que os educadores de infância demonstram interesse por partilhar informações entre si:

Como existem duas salas de dois anos eu e a outra educadora temo-nos reunido sempre com o intuito, uma vez que as duas salas vão-se unir (...) com o intuito (...) de uniformizar um bocadinho a nossa prática para

que tenham (...) as mesmas aprendizagens, (...) que tenham uma interação um grupo com o outro, mas... (E1)

Penso que também por haver, por haver, por a instituição abarcar (...) duas salas de um ano, duas salas de dois anos, acaba por no fundo a equipa se centrar nos interesses da própria faixa etária e as próprias educadoras terem o cuidado de periodicamente falarem entre si e no fundo, fazerem o ponto de situação (...) de ambos os grupos que se encontram na mesma faixa etária... Por isso, a meu ver... (...) existe a colaboração. (E3)

(...) normalmente equipas de educadoras da mesma faixa etária de alunos especificam melhor os objetivos e a metodologia a adotar... (...) Já planificação geral, mais ampla, é feita em conjunto... (E4)

Os restantes participantes (E2, E5, E6) demonstram que o ambiente que vivem com os colegas, educadores de infância, possibilita a interação em momentos formais e informais:

Eu estou numa instituição em que educadoras de creche e educadoras de pré-escolar se reúnem quase todos os dias em hora pedagógica! E temos um grupo de trabalho muito bom, onde tiramos dúvidas umas com as outras, onde pedimos opiniões, (...) onde falamos de algumas questões que se calhar nos preocupam... damos opiniões umas às outras, e sem dúvida que não há melhor do que um bom grupo de trabalho! (E2)

(...) nós reunimos, partilhamos ideias, partilhamos materiais, muitas vezes vamos à sala uns dos outros mostrar o nosso trabalho, uma lengalenga que nós aprendemos, um bolo que nós fizemos e que vamos partilhar... Mesmo a nível de educadores partilhamos muitas ideias e muitos materiais pedagógicos... (E5)

Em creche (...) na reunião semanal só com as educadoras é planificado o que vai ser feito, por exemplo, (...) o que é que será feito, no dia da mãe, no dia do pai, principalmente isso! E se for necessário há sempre reuniões extra... (...) Sempre que for necessário, ou alguma situação que, que tem que ser resolvida o grupo reúne-se no dia e resolve. Por acaso somos um grupo muito unido e fazemos, gostamos de estar sempre a par de tudo. (E6)

Todos os educadores de infância entrevistados afirmam que é importante haver partilhas sobre as experiências vividas no espaço educativo:

(...) nós educadoras não temos a nossa formação terminada (...) a partilha é fundamental. (E1)

Isso facultará um melhor ambiente entre colegas e indiscutivelmente a própria, depois, o, o, o, que passará, quer enquanto trabalho de sala, quer enquanto, depois, no fundo, a imagem que passa para o exterior, é de facto que as coisas funcionam, de que as coisas, que há ali simpatia de umas pessoas pelas outras, e no fundo trabalham todos para o mesmo, não trabalham cada um para si. (E3)

Isso é uma mais-valia! (E5)

(...) há muita cumplicidade! Nesse aspeto é muito giro! (E6)

b. Práticas de reflexão e planeamento da atividade pedagógica

A existência de reuniões pedagógicas é usual nos contextos dos entrevistados, mas a sua frequência altera-se. No contexto laboral da maioria dos entrevistados (E1, E3, E5, E6) existe uma reunião uma vez por semana que tem a duração de sensivelmente uma hora. Dois dos participantes (E1, E6) referem que apesar de estar definido, há a possibilidade de ocorrer mais do que uma vez por semana, se houver necessidade para tal. Em dois casos específicos, esse momento pode ser diário (E2), semanal ou mensal (E4), mas não está definido:

Acaba por ser o período que temos de hora pedagógica. (...) Não quer dizer que estejamos sempre em partilha. Cada uma com, também com os seus afazeres, mas acabamos por estar aquela hora todas juntas e onde podemos (...) tirar dúvidas e falar sobre as crianças, pedir opiniões... (E2)

(...) reunimos periodicamente mas sem data definida. Tanto podemos reunir mensalmente, como semanalmente (...) (E4)

Perante esta questão, o entrevistado (E3) salienta o facto do ambiente entre educadores de infância vivido na IPSS onde trabalha invalidar a possibilidade de haver uma lógica de pensamento cooperativo:

Se houvesse outro espírito de equipa provavelmente as pessoas estariam com mais periodicidade, juntas! Mas isso não é o caso! (E3)

Relativamente ao tempo que os educadores de infância dispõem para reflexão sobre a sua prática e as evoluções de cada criança e do grupo em geral, todos referem que o fazem diariamente, mas ressaltam a dificuldade em registar as observações individuais, do grupo e respetivas reflexões no tempo em que estão a trabalhar e a necessidade de levar esse trabalho para o contexto familiar (E1, E3):

(...) que durante o dia pensamos em imensos assuntos relacionados com as crianças e com os assuntos ligados a minha prática. Mesmo quando vou para casa, vou a pensar nesses assuntos. É uma profissão que não nos permite “desligar o botão”, estamos constantemente a refletir em tudo o que vai acontecendo. (E1)

Nós por aquilo que vamos observando diariamente vamos tirando os nossos apontamentos. (...) se nós as planificamos, automaticamente, temos de as avaliar. (E2)

Olhe, eu normalmente tento fazer pequenas observações diárias... Muitas vezes é complicado... A maior parte das vezes é já em casa que tento fazer isso... (E3)

(...) normalmente penso sempre no que aconteceu durante o dia, mas não registo todos os dias, sou sincera! O que devia fazer, mas não acontece... Normalmente ando com um bloco de notas no bolso, vício ainda de estagiária, para se acontecer algum incidente, registar de imediato, incidente quer positivo, quer negativo. (...) [E. - Mas porque é que não é registado logo?] Porque não tenho tempo para isso... Não dá! Estou com o grupo, não dá para registar! (E5)

Todos os dias, todos os dias aprendemos o que é que, o que é que correu mal, o que é que correu bem e todos os dias reflito. (E6)

Um dos entrevistados (E4) associa a pouca disponibilidade para a questão das evidências preconizadas pelo MAQC:

Vou refletindo, reformulando e avaliando ao longo da prática... (...) Sabes que com tamanha pressão, refletir fica para segundo plano, porque o que conta são as evidências! (E4)

c. Perspetivas sobre a ação do Diretor Técnico (DT) e Coordenador Pedagógico (CP)

Quanto às perspetivas dos educadores de infância entrevistados sobre a ação dos DT e CP, apresentam-se opiniões distintas (quadro 14). Embora, um dos participantes (E1) não refira opinião acerca da ação do DT, ele é percecionado como um agente que tem como função a gestão da IPSS pelos restantes participantes (E2, E3, E4, E5, E6). Cada um dos entrevistados demonstra diferentes opiniões quanto à forma como os DT agem, encontrando-se semelhanças entre três dos seis participantes (E2, E4, E5), no sentido em que apresentam uma perspetiva de DT que age como orientador de toda a equipa. Para os restantes participantes (E3, E6) o DT age em situações burocráticas, de gestão da IPSS e quando é necessária a intervenção do órgão máximo. De salientar, que dois dos participantes (E4, E6) revelam que o DT da IPSS onde trabalham não tem formação na área de educação.

Enquanto dois dos participantes (E1, E3) perspetivam a ação do CP como um líder que tem como função avaliar, outros dois (E5, E6) perspetivam-no como um potenciador das relações internas e com a restante comunidade. Dadas as características da IPSS de um dos entrevistados (E4), o mesmo refere não ter opinião sobre a ação do CP. Num contexto de um dos entrevistados (E2), não existe CP, por isso, apenas se refere ao DT, identificando-o como Diretor Pedagógico. Um dos entrevistados (E6) refere que existe um diretor técnico e duas diretoras pedagógicas, uma de creche e outra de jardim-de-infância, que correspondem ao denominado CP.

Quadro 14 – Perspetivas sobre a ação do DT e CP

	Ação do Diretor Técnico (DT)	Ação do Coordenador Pedagógico (CP)
E1	Eu tenho contactado mais com a coordenadora pedagógica. (...) Visto que é ela que... (...) Vá lá, que mais se interessa... Não é, não é bem o interesse, mas aquela que está mais próxima de nós. (...) Claro que certamente todas as decisões (...) da coordenadora passarão pela direção técnica... (...) De certeza que sim, não é?! Mas é mais... Tenho contactado mais com a coordenadora pedagógica.	Sinceramente... e com algum desagrado... acho que ela tem o intuito de avaliar (...) todas as educadoras... Claro, que também o papel dela é um bocadinho isso, mas (...) Claro que se interessa em saber, como é que... os nossos problemas, heee... aquilo que nos acontece durante o dia, as nossas vitórias, o nosso sucesso, mas é mais com o intuito de avaliar... Humm... Saber se está bem escrito! Saber se foram usadas as palavras certas! Saber se estamos a usar a linguagem adequada! De... Também avaliar a nossa postura... Se é a mais correta ou não... (pausa) Por aí...
	Para planear (...) todos os meses vamos revendo o que é que é preciso fazer, ou seja, a reunião é normalmente logo no início do mês e vamos planificar atividades em conjunto, que tenhamos para esse	

E2	mês. (...) Em tudo é bom a gente ter sempre alguém que nos guie (...) Aceita que a gente dê opiniões, que a gente programe determinadas coisas, dá-nos essa liberdade!	
E3	(...) trata mais dos aspetos burocráticos (...) acho que não se foca tanto nas necessidades que às vezes se vão criando, não é? (...) centra-se nas coisas que passam para o exterior, coisas, mais a nível pedagógica, que de facto requer ali uma intervenção, não tem um papel direto... (...) quando existe um incidente, ou existe algum problema, acaba por a direção técnica por tomar conhecimento e intervir.	(...) o próprio coordenador, muitas vezes, acaba por ter, no fundo, por prestar uma postura muito avaliativa, para nós educadoras... Nós sentimo-nos de facto, sempre muito sobre avaliação... Apesar de nós pensarmos (...) que as coisas são ditas de forma construtiva (...) e a mensagem que querem, é que tem de ser construtiva, (...) não deixa de ter algo de destrutivo e que no fundo, acaba por também, os educadores ficam ligeiramente mais fragilizados e torna o ambiente mais pesado...
E4	Nunca pensei muito nisso... posso dizer-te como vejo a minha diretora técnica... a chefe, entre aspas, como gosto de a chamar... É uma pessoa atenta e muito presente. Muito raro é o dia que não a veja, ou que não venha à minha sala... Como não é educadora de formação base, nunca interfere no nosso trabalho nem sequer opina... mas é atenta! Sabe reconhecer quem trabalha (...) é, no fundo, o fiel da balança. É quem alerta para o que deve ser melhorado, é quem organiza o pessoal e toda a instituição, quem reúne com a direção, com os parceiros... É um elemento importante!	Temos coordenadora há pouco tempo e só agora elas vão começando a ter alguma autonomia de facto... É um trabalho rotativo e quando uma educadora está a começar a perceber o que deve fazer e como, é substituída... (...)
E5	(...) tem de ser uma pessoa com muita competência e muito profissional! (...) Tem que ser alguém que orienta, que guia, que apoia a equipa... Que sabe tudo o que se passa na creche, mas não naquele sentido de saber porque quer mandar, mas sim no sentido de saber porque tem de estar a par de como está a funcionar a creche e principalmente tem de perceber muito bem do desenvolvimento quer físico, quer psicológico de uma criança dos zero aos trinta e seis meses, (...) tem de ser alguém com um saber específico nesta área.	(...) é aquela pessoa que se preocupa pela equipa, pelas crianças, que o projeto pedagógico seja posto em prática, que os objetivos sejam atingidos... Que se preocupa pela relação pedagógica que é estabelecida com as crianças, entre todos, diretor, auxiliares, (...) entre pares adultos, pares crianças, que faz a ponte entre a família, a escola e a equipa...
E6	(...) as funções dela são um bocado a nível de pessoal, de organização pessoal, de gestão... (...) a nossa diretora técnica não tem formação na área da educação...	(...) a parte pedagógica fica para as diretoras pedagógicas.

d. Perspetivas sobre articulação entre o DT e o CP e entre o CP e os educadores de infância

Quanto às perspetivas que os entrevistados tem sobre a articulação do CP com os educadores de infância entre o CP e o DT, os entrevistados apresentam opiniões diversas (quadro 15).

No contexto de um dos entrevistados (E2), não existe CP, por isso, apenas se refere à articulação entre o DT (identificando-o como Diretor Pedagógico) e os educadores de infância. Um dos participantes (E6) não refere opinião sobre a articulação entre o DT e o CP, remetendo para a ligação que existe entre si e o CP.

Relativamente à articulação entre o CP e o DT, quatro dos participantes (E1, E3, E4, E5) referem que existe uma relação de proximidade entre ambos que é utilizada com diferentes objetivos, tal como descrevem no quadro 15.

Acerca da articulação entre o CP e os educadores de infância, os entrevistados apresentam duas situações distintas. O CP que se coloca em situação de paridade com os educadores de infância (E2, E4, E5, E6) e o CP que demonstra uma postura incoerente e avaliativa (E1, E3).

Quadro 15 – Perspetivas sobre articulação entre o DT e o CP e entre o CP e os educadores de infância

	Articulação do DT com o CP	Articulação do CP com os educadores de infância
E1	Provavelmente as decisões, as opiniões... Também muito do trabalho que nós desenvolvemos lá é partilhado com a diretora técnica... Mas... mas não sei, sinceramente... (...) a nível de (...) atividades gerais (...) devem-se reunir para ver (...) como é que deve ser desenvolvido para depois nos transmitir a nós. Pelo menos...	Existe... É assim, é como eu digo (...) Nós (...) antes de sermos educadoras somos pessoas. Com defeitos e com qualidades e é normal (...) que espelhamos um bocadinho dessa (...) nossa maneira de ser no nosso trabalho (...) E isso, às vezes, pode influenciar (...) a opinião que ela tem de nós. [E. - Mas como é que ela articula? Ela vai à sala de atividades? Ela preocupa-se pelas intenções educativas de cada educador com cada criança?] Sim... Preocupa-se... (...) Às vezes mais com umas do que com outras... (sorriso) É isso...
E2		[E. - Então existe uma articulação...] Muito grande! (...) próxima (...) entre as educadoras e a diretora pedagógica.
E3	Acabam por, no fundo, atuar de forma conjunta em momentos negativos (...) quando se reúnem de forma conjunta é para nos ... Prontos! Para tratarem de assuntos menos positivos! São dois elementos que estão diariamente juntos e que, no fundo, vão muito... Pelo coordenador o diretor técnico vai tomando conhecimento sobre as coisas que se passam na instituição.	Por vezes acaba (...) por nos ajudar e auxiliar, no entanto, devido (...) a alguma falta (...) de... Porque indiscutivelmente (...) o que eu penso é que existem determinados colaboradores que tem um certo... patamar! Estão acima de outros colaboradores! (...) Não hierarquicamente... Mas que se destacam pela forma como o próprio coordenador os trata. E acaba por depois influenciar... pois uns são muito mais criticados do que outros... Daí que o coordenador (...) no nosso contexto não é um coordenador linear! Não é um coordenador que no fundo, é o politicamente justo e correto com todos...
E4	(...) nunca fui coordenadora e quem já foi parece ter o dever do segredo (...) não faço ideia nenhuma de que falam, do que discutem, o que fazem quando se juntam... Está tudo no segredo dos deuses!	(...) parece ter ao seu cargo, (...) a tarefa de organizar o trabalho de todas as educadoras (...) Na verdade o coordenador assume a tarefa de fazer chegar à diretora o decidido nas reuniões de docência... Para as reuniões traz emails endereçados à escola, potenciais projetos, decide com as demais educadoras o que fazer... planifica connosco. Aliás a coordenadora assume também funções de educadora... não perde a componente letiva! É, literalmente, uma de nós (educadoras), com o acréscimo do cargo (...)
E5	(...) tem de trabalhar devidamente em conjunto e em equipa, tem de remar no mesmo sentido, para o bem da equipa e das crianças.	(...) o coordenador não deve ser visto como hierarquicamente superior, é um papel diferente, mas tem de ser um par da equipa (...) que tem determinadas funções.
E6		(...) qualquer dúvida ela está sempre disponível. Um documento qualquer que nós não saibamos como preencher, ou se está bem preenchido (...)

e. Orientações para a atividade educativa

Sobre as orientações que os educadores de infância seguem para a organização das atividades educativas, as respostas incidiram nos interesses e necessidades das crianças (E3, E4, E5, E6), na metodologia (E1, E2, E3), no Projeto Curricular de Sala (E1, E2, E4), no Projeto Educativo (E2, E4), nos objetivos delineados no PI (E3, E6), nas experiências que o grupo vive ao longo do ano letivo (E2, E3), na documentação legal, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (E1), no envolvimento das famílias (E2), na rotina (E5), nos valores católicos (E4), no vínculo estabelecido com as crianças (E3), na promoção das regras sociais (E3) e nos contextos informais, como a internet e as partilhas entre profissionais de educação de infância (E1).

f. Uniformização das práticas educativas

A preocupação em uniformizar as práticas educativas dos educadores de infância está patente na maioria dos contextos profissionais dos entrevistados (E1, E2, E3, E4). Apesar de um entrevistado (E4) inicialmente demonstrar alguma indefinição na sua opinião, acaba por finalizar o seu comentário afirmando que a uniformização é realmente uma preocupação. Um dos participantes (E6) não considera ser uma estratégia educativa. Outro entrevistado (E5) defende que apesar de existirem objetivos comuns, cada educador de infância aplica na sua atividade pedagógica as estratégias que considera mais oportunas, considerando que não existe a preocupação em uniformizar (quadro 16).

Quadro 16 – Perspetivas sobre a preocupação em uniformizar das práticas educativas

	Sim	Não
E1	Sim, é verdade, a nível da prática. Mas não sei até que ponto é que isso será bom ou mau... (...) Tudo bem que a instituição queira (...) remar num sentido, mas, também não se pode esquecer que nós também temos maneiras de pensar diferentes... Cada grupo é um grupo não é igual! Por isso a nossa prática pedagógica não pode ser uniformizada, não é?!	
E2	(...) acho que é importante que dentro de uma instituição se pratique as mesmas coisas, não é?! (...) é uma mais-valia para o trabalho em equipa, não é? Quando temos objetivos comuns, facilita muito mais o trabalho (...)	
E3	Sem dúvida! Existe! E eu acho, no entanto, que se chegou a uma altura em que as coisas estão a ficar demasiadamente uniformizadas... O que está a tirar um bocado a essência da própria maneira de agir e interagir com as crianças...	
E4	Talvez... parece existir a preocupação de, pelo menos, trabalharmos para o mesmo, com os mesmos objetivos... de pormos efetivamente em prática o PE e os processos do manual da qualidade e aí, sim! Aí há a preocupação que o façamos todas da mesma forma!	
E5		Na nossa instituição procuramos (...) que os objetivos do projeto pedagógico sejam alcançados e que seja trabalhado o que se decidiu que fosse trabalhado para aquele ano letivo. Agora cada educadora consegue estabelecer na relação pedagógica com as crianças a prática educativa que quer, que achar melhor e mais adequado para aquele grupo. Ou seja, não temos todas que trabalhar em projeto, não temos todas que trabalhar em high/scope... (...) O que queremos é que os objetivos sejam alcançados!
E6		A prática educativa nunca pode ser igual em todas as salas, porque cada uma tem a sua realidade de crianças, tem a sua realidade de sala e não se pode uniformizar.

g. Estratégias de definição das práticas educativas

Sobre quem determina as práticas educativas a adotar, dois entrevistados (E1, E3) referem que as decisões são tomadas entre o DT e o CP, por vezes com a colaboração dos educadores de infância (E1):

No fundo é a direção, a coordenadora pedagógica. [E. - Sem ou com a colaboração dos educadores?] Às vezes com a colaboração, mas muitas das vezes... As decisões são tomadas entre a coordenadora e a diretora técnica. (E1)

(...) é definida pela direção técnica e o coordenador. Mas normalmente o coordenador é que nos dá conhecimento sobre isso! (...) as coisas já nos são, quase como, ditas que vão ser implementadas! (E3)

Um dos entrevistados (E2) refere que é o DT quem determina as práticas educativas a adotar, com a colaboração dos educadores de infância:

À partida será a diretora pedagógica, não é?! No entanto, é como eu digo... Ela é uma pessoa extremamente aberta às opiniões (...) que lhe chegam do nosso lado. Por isso, trabalhamos todos em conjunto. (...) Não a temos como alguém que está acima de nós, mas com alguém que está no mesmo patamar que nós, até porque ela também é educadora de infância, não no ativo, mas é uma pessoa que nos faz chegar coisas novas que aceita que lhe cheguem coisas novas (...) é uma partilha! Sem dúvida! (E2)

Os restantes três entrevistados (E4, E5, E6) afirmam que os educadores de infância determinam as suas próprias práticas educativas. No entanto, um deles (E4) exemplifica que as práticas coletivas são decididas em reunião com os restantes educadores, mas que por vezes são previamente determinadas em sigilo entre o CP e o DT. Por outro lado, outro entrevistado (E5) salvaguarda que nas atividades onde há vários intervenientes as práticas são definidas em conjunto.

A educadora responsável pelo grupo quando estamos a falar das práticas da sala. Quando falamos das práticas coletivas são discutidas em reunião docente, quando não são definidas previamente e em segredo entre a coordenadora e a direção técnica... (E4)

A educadora de infância! Nós sabemos, eu sei, mas é a educadora de infância! Nem me cabia pela cabeça (...) obrigar ninguém a trabalhar de determinada maneira! (E5)

Há algumas coisas que, por exemplo, saídas, passeios, a praia, a colónia de férias... Isso é o grupo pedagógico (...) que se reúne e decide. Mas práticas educativas é cada educador usa a metodologia que... Não há rigor nesse aspeto! Há rigor no sentido do que deverá ser atingido, mas não há rigor na metodologia. (E6)

G – Identidade e desenvolvimento profissional

G1 – Vantagens e desvantagens para o desenvolvimento profissional e identidade do educador de infância

a. Vantagens sobre a possível existência de orientações curriculares para a creche

A existência de orientações curriculares para a creche a nível nacional é encarada por todos os entrevistados como uma vantagem a nível profissional:

(...) valorizar de outra forma, o trabalho desenvolvido em creche! (E3)

(...) seria algo que traria alguma identidade e valorização profissional dos educadores que trabalham em creche... (E4)

Em termos profissionais porque vai ajudar na construção da identidade profissional do educador. Isso sem dúvida! Vai conferir estatuto. E à própria creche também, porque assim podia ser que deixasse de ser tutelada pelo ministério da segurança social e passasse a ser tutelada pelo ministério da educação e os anos de serviço contassem! (E5)

Em termos de benefícios ao nível pedagógico a opinião dos entrevistados foi unânime no sentido de contribuir como linha orientadora para a prática educativa em creche, já que são referidas algumas lacunas ao nível da informação e preparação para a atividade educativa em creche (E3, E5, E6) que se refletem em divergências (E1, E4):

(...) existem muitas divergências a nível das aprendizagens e se houvesse uma documentação a nível geral para... independentemente de ser público ou privado... (...) isso poderia ser uma mais-valia! (E1)

Acho que sim, acho que sim! (...) Acaba por ser uma base para o nosso trabalho... Como as orientações curriculares estão para o pré-escolar. (...) Estamos a falar de idades completamente diferentes, mas em todas elas, há um objetivo, não é?! Que é a educação! (E2)

A meu ver seria vantajoso, porque na valência de creche os educadores acabam, no fundo, por se orientar pelas próprias competências que se acabam por compilar, que estão inteiramente ligadas com as próprias competências da segurança social (...) acabaria por ser uma linha orientadora (...). (E3)

(...) a nível pedagógico traria consistência e coerência ao trabalho de toda uma classe. Ainda se trabalha muito intuitivamente a nível de creche. (E4)

A nível pedagógico, ajudava na construção de um verdadeiro plano curricular dedicado e específico para aquela faixa etária! (E5)

Acho que sim! Porque eu acabo por pegar nas orientações curriculares existentes para o pré-escolar e adaptar... (...) é uma orientação! Porque quem sai dos cursos de educação de infância, eu pelo menos, quando eu saí a prática de creche era muito pouca e mesmo a teoria que nos davam de creche era muito pouco e acabamos por ter de aprender com a prática... Foi da prática de jardim e de tentar implementar as orientações adaptadas a creche que eu consegui gerir mais ou menos... Porque há uma falha muito grande nesse aspeto! (E6)

b. Vantagens sobre a avaliação de desempenho ao nível nacional

A possibilidade de ser realizada uma avaliação a nível nacional do desempenho dos educadores de infância provoca heterogeneidade nas respostas dos participantes (quadro 17). Três dos entrevistados (E3, E5, E6) consideram que deveria existir uma avaliação de desempenho para os educadores de infância, mas dois (E4, E1) demonstram ambivalência de opinião. Um dos entrevistados (E2) reage negativamente à proposta de avaliação de desempenho referindo que a avaliação interna é suficiente e que considera mais importante a preocupação pelo reconhecimento profissional. As diferenças entre os

contextos de educação de infância e a imagem da Avaliação de Desempenho Docente levada a cabo pela Direção-Geral da Administração Escolar são apontados como motivos para a indefinição da opinião de dois dos participantes (E1, E2).

Quadro 17 – Perspetivas sobre a existência de uma avaliação nacional do desempenho dos educadores de infância

	Sim	Não	Talvez
E1			Se fosse a nível nacional havia uma uniformização, não é?! (...) Mas ao mesmo tempo... cada instituição (...) tem as suas características, não é?! No fundo (...) não é bom uniformizar!
E2		Nós, enquanto profissionais temos que ter a capacidade de saber quando erramos e quando acertamos... Não é?! Eu acho que a avaliação interna é a suficiente! Não vejo o porquê da necessidade de expor todo um trabalho... Acho que não é mesmo necessidade e quando existe, por exemplo, no nosso caso, uma diretora pedagógica, a avaliação é feita com ela, não é?! (...) Nós diariamente temos a avaliação dos pais... (...) Não me parece que seja por aí...	
E3	Se se arranjasse um modelo estereotipado se calhar seria interessante, contudo, depende muito dos contextos em que os educadores estão inseridos... E se calhar, depois iríamos ter avaliações em que iria ser mais específica do que noutros, mas sim, deveria haver uma avaliação geral.		
E4			Sinceramente não sei. Cada escola tem as suas condições... Uma educadora do ensino público não tem as mesmas condições de trabalho, nem as mesmas regalias, nem mesmo as mesmas motivações e estou a falar das económicas, sociais e outras... Um modelo nacional poderia não ser devidamente justo... correto para todas... A visão que tenho do modelo de avaliação dos professores que veio a ser implementado é que veio trazer à opinião pública a ideia de que tudo é culpa da classe docente!
E5	É assim, para uniformizar, por muito que nos custe, e para acharmos um valor, que é assim que infelizmente é encarada a avaliação, eu acho que era um contributo ser uniformizada a nível nacional, porque se não iria haver discrepâncias. (...)deveria ser um modelo bem construído e (...) não causasse assim tanta polémica como este causa!		
E6	Sim. Na nossa instituição houve na altura, quando eu fui para lá trabalhar, havia uma avaliação... Uma autoavaliação e depois uma avaliação por parte dos diretores, depois deixou de haver... Mas não sei... Achava interessante se tivesse tido algum fruto dali... Porque eles só fizeram a avaliação e não houve um feedback, não houve...		

Como indicadores para a avaliação de desempenho dos educadores de infância, os entrevistados centram as suas opiniões nas questões relacionadas com a atividade pedagógica em sala (E1, E2, E3, E5, E6), o sucesso dos alunos (E4), a colaboração com a restante equipa educativa (E2, E3, E5), a interação com as famílias (E2, E4, E5), o envolvimento com os parceiros (E4, E5) e a assiduidade e pontualidade (E5). Um dos participantes (E3) enfatiza importância de ser um processo que tenha em atenção a perspetiva do educador de infância avaliado:

Nada de muito exaustivo! (E3)

Metade dos participantes (E1, E2, E4) consideram que uma possível avaliação de desempenho de educadores de infância não será benéfica para o reconhecimento e promoção dos educadores de infância:

É assim, isso certamente é bom para a instituição saber... que tipo de educadora é que... que tem, não é?!
Agora quanto ao resto... (E1)

Mais importante do que a avaliação era dar-nos (...) o reconhecimento que devíamos ter! (E2)

(...) não sei se isso é muito positivo... (E4)

Dois dos entrevistados (E3, E5) demonstram uma postura positiva perante a proposta de uma avaliação de desempenho de educadores de infância, enfatizando que será o mote para a valorização da creche e dos educadores de infância (E3), trazendo maior qualidade às instituições já existentes (E5):

Salvaguardávamo-nos enquanto educadores, salvaguardávamo-nos também na questão do nosso trabalho, e no fundo, também a educação em creche ficava com uma outra dimensão, uma dimensão muito mais pedagógica, porque infelizmente a creche, acho que é uma batalha que nós educadores e as instituições têm feito ao longo destes anos é que a creche ainda se assume muito como um local para apenas estarmos ali para satisfazer, e para no fundo, ir de encontro para com as necessidades básicas da criança, mas também para, no fundo começarmos a amadurecer competências cognitivas e a nível social! Isso a meu ver seria interessante! (E3)

Acho que seria vantajoso para ensino particular! Para já acabava logo com meia dúzia de infantários e creches que andam aí e trazia muita qualidade! Agora tinha de ser uma avaliação externa em condições. (E5)

Um dos participantes (E6) defende que uma possível avaliação de desempenho com base no grau de satisfação dos pais não possibilitará uma avaliação construtiva:

Sim... Se bem que às vezes a opinião dos pais às vezes baseiam-se muito pela simpatia do educador do que pelo próprio trabalho que é feito. (...) Deveria ser realizada a avaliação, mas como sendo uma crítica construtiva e claro ter em atenção alguns pontos (...) (E6)

c. Valorização profissional

Face à última questão, os entrevistados apresentam sentimentos e percepções diferentes sobre a valorização da atividade profissional do educador de infância, referindo-se especificamente ao impacto pessoal e profissional que estes representam relativamente aos diferentes intervenientes do seu contexto profissional:

Sinto-me triste... Desiludida... Heee... Em certas situações... Incompetente! (...) Há certas pessoas que fazem comentários sobre a nossa profissão... (...) Do género: (...) “É preciso ir para a faculdade para se tomar conta de crianças?!”... (E1)

Somos, definitivamente, o docente pobre da educação. (E4)

(...) isso depende dos dias! E do momento de vida! (...) Quando sai licenciada achava que tinha de defender muito o meu curso, agora já não acho tanto, as pessoas que procurem informação e que vejam qual é o nosso trabalho! Agora, (...) tenho pena que Portugal ainda não tenha evoluído no sentido de perceber a importância de uma verdadeira educação de infância (...).já noto diferenças desde que saí para agora... Não sei se para isso contribuiu o aumento de famílias que tem uma prima, ou um familiar que é educadora de infância (...) sinto que há uma valorização, mas também sinto que é sempre valorizado como um curso menor... Muitas vezes até pensam que nem somos assim muito inteligentes... Quando falamos sobre certas matérias é que as pessoas ficam: “é educadora de infância e pensa?!”. Infelizmente.... Mas também é muito por culpa nossa! (E5)

Relativamente à percepção da valorização que é transmitida pelas famílias aos educadores de infância, dois dos entrevistados (E1, E4) demonstram haver uma desvalorização do profissional de educação de infância. Em contrapartida, um dos entrevistados (E2) refere que a valorização profissional que sente é sobretudo a que lhe é transmitida pelas famílias.

Falo por experiência própria (...) a nível de pais, a perspetiva que tem da nossa profissão é: “Se és tu que tomas conta do meu filho, és tu que lhe tens de dar educação!” (E1)

(...) algo que eu tenho vindo a verificar (...) é que o nosso trabalho é essencialmente valorizado pelos pais (...). Por aqueles que vão estando atentos ao nosso trabalho... Porque veem a evolução das suas crianças e veem a evolução quer a nível social, quer a nível cognitivo... São esses que nos dão um *feedback* diário e nos vão elucidando que o trabalho que o trabalho que tem sido feito em sala tem dado frutos, e que por isso é valorizado. (E3)

Os pais e a generalidade da sociedade está mal informada... (E4)

Face à percepção da valorização profissional que sentem por parte das instituições privadas e semiprivadas, os entrevistados demonstram que a heterogeneidade pessoal e profissional é desvalorizada em prol da uniformização (E1) e que conseqüentemente há um défice na valorização do educador de infância (E2), permitindo a valorização com base na aparência:

Mesmo a nível das instituições privadas e semiprivadas, estão constantemente a exigir dos educadores, o que muitas vezes lhes tira a autonomia. Temos de compreender que todos somos formados em educação de infância e essa formação deve ser respeitada, compreendida e aceiteada pelas direções das instituições. Muitas vezes exigir e uniformizar só está a quebrar a autonomia dos educadores. Porque se assim é, então não era necessário formarem educadores de infância: as direções contratavam animadores socioculturais ou profissionais da área para exercerem o nosso papel e davam-lhe as indicações que pretendem dar. (E1)

Seria interessante (...) ... Porque, acho que em tudo, a valorização deve vir do núcleo, e por isso deveria vir por via interna e só posteriormente a nível da comunidade. E infelizmente é algo que eu não sinto... (...) Infelizmente temos que mostrar o nosso trabalho, cada vez mais e se por vezes não existe trabalho de equipa ainda existe mais competitividade... E como é lógico uma pessoa gosta sempre de receber sempre o feedback do que vamos fazendo com as crianças. (E3)

(...) conheço muitas educadoras que fazem de tudo para os pais gostem delas, e essas, mesmo que sejam uma nulidade na sala com as crianças, são sempre as maiores perante a maioria dos pais e direções! (E4)

Face aos profissionais de educação de infância e auxiliares de ação educativa, três dos seis entrevistados (E1, E4, E5) revelam que existe uma tendência para a competitividade, sendo que um dos participantes (E5) menciona que a falta de valorização se deve ao próprio educador de infância. Apenas um dos participantes (E2) transmite a opinião de que se sente valorizada, situação que deve, em parte, ao facto de trabalhar numa IPSS com um ambiente de trabalho positivo:

(...) há educadores que... que são humildes e que... que sabem valorizar... humm... o trabalho dos seus colegas! Como há outros que não valorizam e que... fazem disso uma mera competição! Como os auxiliares que reconhecem os educadores que trabalham consigo, do, das práticas que desenvolvem, como há outros que... no fundo avaliam... se é boa ou má, humm, educadora! E muitas vezes sem, sem, sem entenderem as suas intenções. (E1)

O ensino não é obrigatório, a opinião da educadora nunca é tida em consideração por exemplo na entrada no primeiro ciclo... E quando se trata do ensino semiprivado as coisas ainda descambam mais! (...) Mas também reconheço que muitas profissionais não enaltecem devidamente a profissão! Chega de educadores que se centram na simpatia para com os pais das suas crianças, porque, claro, querem satisfazer os seus clientes, nem que para isso façam mais sorrisinhos àqueles que sabem que tem influência na direção do que aos que coitados entram e saem a correr porque o trabalho e as horas extra são muitas (...) para não falar daquelas que para não terem problemas com pais ou dificuldades não são capazes de por preto no branco que o filho tem algum tipo de atraso de desenvolvimento! (...) muitas vezes, como sabem que até vão deixar o grupo no ano letivo seguinte, deixam a batata quente para quem vem a seguir... E isto o manual da dita, qualidade, não vê! (E4)

Se calhar nós valorizamos tanto essa parte afetiva, que para mim é tão importante como as restantes, que as pessoas esquecem-se e quando nós aparecemos com uma capa grande a uma reunião pensam: "Como é que é possível?! As educadoras escrevem?!" ou "Para que é que aquilo serve?! É só para mostrar que fazem alguma coisa"... (...) Se calhar se tiver que justificar alguma estratégia a um pai eu não vou buscar teoria, não é?! Falha nossa, porque acho que se conseguíssemos refutar com teoria, as pessoas compreenderiam melhor. Não é?! Nós não vamos buscar o desenvolvimento infantil, às vezes até nos esquecemos.... Sabemos, mas quando estamos a falar não argumentamos com base em teoria. (...) Acho

que a creche devia ser mais defendida e que todos os profissionais de educação deviam lutar mais pela creche! (E5)

Para já eu sinto-me feliz como educadora de infância. (...) Sinto-me realizada, no sentido em que eu gosto de estar com as crianças. (...) Eu estou numa instituição em que o ambiente é muito bom. Se por acaso acontecer alguma coisa que corra menos bem, a gente tenta ao máximo, não prolongar o assunto... É resolvido na hora e ponto final! E isso facilita um ambiente bom, não é? Eu acho que sim, eu acho que sabem reconhecer o nosso papel. (E2)

2. Análise documental

A análise documental do MAQC foi delineada com o objetivo de caracterizar o dispositivo de avaliação externa: MAQC, do qual fazem parte o MPC em creche e o referencial de Questionários de Avaliação de Satisfação a Clientes, Colaboradores e Parceiros. Para responder a este objetivo atendeu-se à estrutura do MAQC e à terminologia utilizada em cada um dos documentos.

2.1. O Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche (MAQC)

O MAQC em creche inicia-se com uma nota de abertura, que contextualiza a medida de implementação dos SGQ, segundo a marca ISS, I.P. tal como o é definido no texto assinado da Administração central.

O documento subdivide-se em quatro pontos: 1) introdução; 2) conceitos de referência; 3) modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais; 4) metodologias de avaliação.

A linha de orientação do documento, designado “referencial normativo” (ISS, I.P., 2005a, p.5), é apresentada na introdução sob o âmbito do conceito da qualidade: “garantir aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade” (*ibid*, p.5). Para tal, são apresentados três objetivos, que se prendem sobretudo com a garantia da qualidade com base no processo de autoavaliação do desempenho da organização, da eficácia e da eficiência dos processos, da participação dos clientes nos serviços, da dinamização e efetivação das famílias e do grau de satisfação das expectativas e necessidades dos atores envolvidos, com vista à diferenciação positiva das respostas sociais asseguradas pelo ISS, I.P., embora também estejam compreendidos os estabelecimentos oficiais e as entidades privadas “obtendo-se assim uma harmonização a nível nacional das regras de funcionamento para os serviços prestados pelos estabelecimentos garantido deste modo, o mesmo nível de qualidade do serviço prestado, independentemente da natureza jurídica do estabelecimento.” (*ibid*, p.6).

No segundo ponto do MAQC são definidos os conceitos de referência, apresentadas como pressupostos do referencial normativo. Em cada um dos oito âmbitos conceptuais apresentados define-se a excelência da sua ação.

Face a um modelo que teve como “referências a norma NP EN ISO 9001:2000 – Sistemas de Gestão da Qualidade – Requisitos e o Modelo de Excelência da EFQM” (*ibid*, p.9), as intenções do MAQC são esclarecidas no terceiro ponto, de grande importância, pois apresenta um sistema de qualificação das respostas sociais que se divide entre A, B e C (do mais exigente para o menos exigente) e em oito critérios de avaliação da qualidade, para os quais são definidas grelhas individuais, com indicadores de avaliação e quatro níveis de qualificação “que correspondem a três níveis de exigência relativamente ao cumprimento dos requisitos do modelo, permitindo a sua gradual implementação” (*ibid*, p.48). Através dos resultados obtidos no conjunto das grelhas, e em cada nível de qualificação, é implementada a metodologia de avaliação referida no último ponto do MAQC e que “tem por base a realização de auditorias efetuadas por uma entidade externa reconhecida no âmbito do Sistema Português da Qualidade” (*ibid*, p.48). A equipa auditora é constituída por um auditor coordenador e técnicos com competências da área da resposta social. Para além dos três diferentes tipos de auditorias (auditoria de concessão de nível A, B e C) também são referidas as auditorias de acompanhamento, de renovação, de seguimento e a auditoria extraordinária, assim definidas:

- Auditoria de concessão nível C: é realizada após seis meses depois da implementação do referencial normativo com vista à avaliação dos requisitos para a qualificação de nível C.
- Auditoria de concessão nível B: tem como objetivo avaliar se são cumpridos os requisitos para a qualificação de nível B e C.
- Auditoria de concessão nível A: avalia se estão a ser cumpridos os requisitos obrigatórios para a qualificação de nível C, B e A.
- Auditoria de acompanhamento: é realizada anualmente após a certificação da resposta social.
- Auditoria de renovação: é realizada de três em três anos após a certificação e tem como objetivo confirmar se o SGQ continua a cumprir os requisitos para o nível que qualifica a resposta social.
- Auditoria de seguimento: é colocada em prática quando existem não conformidades detetadas e é necessário a “implementação de ações corretivas” (*ibid*, p.50).
- Auditoria extraordinária: surge quando existem alterações significativas na organização da resposta social, reclamações ou participações públicas.

Após o processo de auditoria é elaborado um relatório de auditoria, onde são sinalizadas as não conformidades e outras observações relevantes que são classificadas por mais ou menos críticas, assemelhando-se a uma *checklist* (avaliação de verificação).

Face ao relatório de auditoria, a Direção da resposta social está obrigada a elaborar um plano de melhoria denominado “plano de ação corretiva”, de onde constem as ações a desenvolver para a superação das não conformidades e observações identificadas no relatório de auditoria, bem como a responsabilidade e o prazo para a implementação das mesmas.

Cumpridos estes procedimentos avaliativos, a entidade responsável emite um certificado que pode ser de nível A, B ou C.

Por último, o documento contém um glossário com setenta e três entradas de conceitos chave, dos quais ressalvamos, por exemplo, a definição de avaliação como sendo um “exame sistemático do grau em que o produto, processo ou serviço cumpre os requisitos especificados.” (*ibid*, p.54); o conceito de auditoria, definido como “processo sistemático independente e documentado para obter evidências de auditoria e respetiva avaliação objetiva com vista a determinar em que medida os critérios da auditoria são satisfeitos.” (*ibid*, p.54). São também referenciados os seguintes conceitos: competência, conformidade, desempenho, evidência objetiva, gestão, modelos de avaliação e prática de qualidade.

2.1.1 O Manual de Processos-Chave em Creche (MPC)

O Manual de Processos-Chave em Creche (MPC) faz parte da coleção de publicações do ISS, I.P. que surgiram no âmbito do MAQC e inicia-se com uma contextualização da resposta social de creche defendendo que “os objetivos da resposta social Creche visam proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças dos 3 meses aos 3 anos, num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado e da colaboração estreita com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças.”. (ISS, I.P., 2005b, p.3)

Com vista a uma gestão de qualidade, o MPC é enquadrado como promotor dos serviços administrativos, educativos, de nutrição e alimentação, higiene, segurança e limpeza da resposta social de creche, subdividindo-se em seis processos-chave de prestação de serviços:

- Candidatura;
- Admissão e acolhimento;
- Plano Individual (PI);
- Planeamento e acompanhamento das atividades;
- Cuidados pessoais;
- Nutrição e alimentação.

De uma forma super segmentada em todos os processos, são apresentados não só através dos objetivos e o campo de aplicação para o qual se dirigem, mas também o modo operatório, que segue uma abordagem sistémica, com a identificação de dados de entrada (*input*), dados de processo (fluxograma) e dados de saída (*output*). Esta abordagem sistémica realiza-se paralelamente às IT descritas com base em boas práticas e constantes dos impressos que servem como instrumento de trabalho e registo das ações efetuadas. No entanto, o MPC ressalva que todos estes processos-chave deverão ter em conta a missão e os objetivos de cada organização, sendo possível adaptar IT e impressos, assim como criar processos-chave necessários, desde que seja com o objetivo de melhorar a qualidade do serviço que é prestado.

Como finalizador dos procedimentos a ter na resposta social creche são apresentadas indicações de boas-práticas em quatro anexos sobre: i) o relacionamento, nomeadamente com as famílias e com as crianças; ii) sobre a gestão de comportamentos; iii) sobre a prevenção de negligência, abusos, maus-tratos e discriminação; iv) sobre as características do material lúdico-pedagógico.

2.1.2 O Referencial de Questionários de Avaliação de Satisfação a Clientes, Colaboradores e Parceiros

Como ferramenta de apoio à implementação do MAQC, na resposta social de creche, surge o referencial de questionários de avaliação da satisfação a clientes, colaboradores e parceiros. O manual que apoia o SGQ pretende: i) “Avaliar o grau de satisfação em relação a aspetos específicos e globais da resposta social; ii) Identificar pontos fortes e áreas de melhoria.” (ISS, I.P., 2005c, p.1)

O referencial é implementado através de três questionários aplicados ao universo de clientes, colaboradores e parceiros, de forma anónima. Os resultados devem ser publicados e deles deverão surgir ações que promovam a melhoria da satisfação dos respondentes.

Cada questionário, de uma a duas páginas, contém variáveis de análise ligadas a um conjunto de indicadores intrínsecos a cada uma das questões. Destas variáveis de análise, salientamos algumas presentes no questionário destinado aos colaboradores, tais como a dimensão da qualidade, da autonomia profissional e pessoal, da política e estratégia, das relações de trabalho internas e externas e da supervisão. A escala utilizada é de tipo Likert e é apresentado o grau de fidelidade de cada um dos questionários com base no coeficiente *Alpha de Cronbach*, que se apresenta sempre acima do 0,93 no total dos valores obtidos para cada uma das variáveis.

CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao longo da discussão dos resultados responde-se aos objetivos do presente estudo de investigação, tendo como base a articulação entre os resultados obtidos e os contributos teóricos analisados, permitindo responder às questões inicialmente identificadas:

- Como se caracteriza o dispositivo externo do MAQC?
- Qual é a perspetiva dos educadores de infância quanto à introdução do MAQC?
- Que tipo de valorização profissional é caracterizado pelos educadores de infância com a introdução de um dispositivo de avaliação externa como o MAQC?
- De que modo, na perspetiva dos educadores de infância, o MAQC contribui para a construção da sua imagem profissional?
- Como se caracterizam as decisões curriculares dos educadores de infância ao nível da sua atividade pedagógica no contexto do MAQC como dispositivo de avaliação?

Face a estas questões selecionamos os educadores de infância como principais interlocutores, visto que são os atores da educação pré-escolar que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e gestão do currículo, como é reconhecido no Decreto-Lei 241/ 2001 de 30 de Agosto e, conseqüentemente, na promoção da qualidade educativa. Entendemos que, para a concretização plena de uma atividade educativa de qualidade, os educadores de infância são cruciais e deverão ser envolvidos na reestruturação curricular. Assim, interrogamo-nos sobre o impacto que o dispositivo de AEE, nomeadamente o MAQC, está a desenvolver na educação em creche ao nível das decisões curriculares e do desenvolvimento profissional dos educadores de infância, relacionando a análise documental do MAQC com as entrevistas realizadas e o quadro teórico.

A organização deste capítulo segue a lógica dos objetivos previamente definidos para este estudo e a categorização realizada na apresentação dos dados (*Vide* capítulo V). Como tal, serão abordadas, primeiramente questões relativas ao estudo das perspetivas dos educadores de infância quanto aos efeitos do dispositivo MAQC no seu desenvolvimento profissional e, posteriormente, à caracterização das decisões curriculares dos educadores de infância em função da implementação do dispositivo MAQC, enquadrando-se na caracterização do MAQC em contexto de AEE realizada através da análise de conteúdo.

1. Perspetivas da Educação em Contexto Formal e Informal

A perspetiva dos educadores de infância entrevistados demonstra que a função da educação de infância se prende com o desenvolvimento amplo da criança, sobretudo com a questão social. Como tal, revelam que existe uma tendência para a identidade legitimadora (Castells, 2003), visto que é uma perspetiva que advém da lógica social em que vivemos, refutada, aliás, pela OCDE (2012a), que reconhece a importância da educação de infância na sociedade, mais concretamente no desenvolvimento infantil e familiar. Relativamente ao papel da creche na educação das crianças, os participantes refletem opiniões mais alargadas, demonstrando que se vive um ambiente que aponta a identidade de projeto (Castells, 2003), visto que as suas perspetivas demonstram diferenças relativamente às expectativas da comunidade, revelando, inclusive, alguma ironia e revolta nas suas respostas. No entanto, é possível verificar, pelos resultados das entrevistas, tal ironia e revolta nem sempre é uma questão que provoca tais reações, pois ao longo das entrevistas os participantes assumem a perspetiva da creche como uma resposta social, que tem como objetivo primordial o de prestar um serviço à comunidade e de acordo com as suas expectativas. Esta situação está relacionada com o facto de a identidade estar subjacente a um contexto histórico (Giddens, 1994; Sarup, 1996), tendo um impacto ao longo dos anos que vem sendo enfatizado pela AEE, na medida em que fomenta as comunidades educacionais, congelando a sua transformação, visto que o sistema educativo depende de fatores da Administração central (Conselho Nacional de Educação. (2005). Por si só, torna-se um fator importante na análise da construção da identidade e desenvolvimento profissional dos educadores de infância, na medida em que promove o conceito de significado ao invés do de identidade (Foucault, 1992), pelo uso da violência simbólica (Castells, 2002).

2. Perspetivas sobre a Qualidade

Os entrevistados revelam alguma ambiguidade na perceção que têm do MAQC, demonstrando que apesar de estar a ser implementado na IPSS onde trabalham, referindo grande parte dos PC e IT como fazendo parte da sua atividade profissional no quotidiano, não houve a preocupação de envolver a comunidade educativa numa apropriação do conteúdo deste referencial da qualidade. De um modo geral, em todas as entrevistas, há momentos em que os educadores de infância respondem às questões sobre o MAQC com hesitações, inferindo-se algum desconhecimento face ao MAQC e alguma dificuldade na exposição das suas opiniões e perspetivas sobre os diferentes assuntos abordados e até contraposição de opiniões em momentos diferentes das entrevistas. Esta situação levanta imensas

questões, tais como a falta de envolvimento da equipa pedagógica nos processos defendidos pelo MAQC, tornando-se apenas uma questão metodológica e técnica que deixa antever o reflexo produzido em termos de realidade na melhoria da atividade educativa e na reduzida reflexão que existe por parte das equipas educativas acerca dos objetivos que envolvem o MAQC, desfasando-se das premissas de um SGQ (António & Teixeira, 2009; Pires, 2004). Esta situação vai ao encontro da contribuição dos órgãos de liderança para a implementação dos processos-chave, tal como é preconizado pelo MAQC (ISS, I.P. 2005b), relembrando, apesar de a avaliação institucional fomentar a melhoria e desenvolvimento, cabe aos órgãos de gestão das organizações educativas promover o bom entendimento e a correta utilização da mesma, tendo em conta a identidade e o desenvolvimento dos diferentes atores educativos (Faria, 2010). Assim, é possível desconstruir a balcanização existente em determinadas estruturas das organizações educativas.

Outra das questões que ocorre desta análise, e que é apontado por um dos participantes do estudo, é o *deficit* de formação dos educadores de infância, sobretudo ao nível da creche, demonstrando ser necessário uma aproximação entre os contextos educativos e as instituições de formação de educadores de infância. Por outro lado, o facto de os profissionais de educação de infância não estarem a par dos conteúdos do MAQC na sua totalidade terá a ver decerto, com o facto de se viver uma cultura de expetador e não de intervencionista da sua própria ação, situação que nem sempre é refletida pelos educadores de infância e que apenas um dos participantes revelou, condicionando todo o processo de implementação do MAQC na sua plenitude e de acordo com os objetivos que são defendidos nas Ciências de Gestão (António & Teixeira, 2009), embora ressalvando a importância da gestão de topo e que, como é possível observar nas entrevistas, nem sempre é vista com um objetivo construtivo comum.

Tendo em conta o conhecimento prévio do MAQC, os entrevistados, na sua maioria, perspetivam que a sua introdução foi positiva para a educação em creche e que contribuiu para a sua ação pedagógica, revelando alguns pontos fortes deste referencial da qualidade, nomeadamente, o conhecimento mais profundo da criança e da sua família, a maior exigência na organização e adequação face às expectativas e necessidades dos clientes por parte do educador de infância que levou à melhoria da ação pedagógica, o envolvimento das equipas, o aumento da periodicidade do processo de registo e reflexão e a higienização e promoção da saúde das crianças. Apesar de todos os participantes terem indicado pontos fortes do MAQC, alguns entrevistados revelam hesitações e, inclusive, um deles reage perentoriamente de forma negativa face à questão sobre a melhoria da educação com a

implementação do MAQC. Desta forma, é perceptível que, apesar de alguma alienação na apropriação do MAQC, os profissionais de educação de infância sentem que este referencial de qualidade contribuiu para as suas práticas, dotando-as de uma maior exigência, que é contraposta com os pontos fracos que indicaram, por exemplo, a burocracia, o foco nas competências, a rigidez do MAQC e a dificuldade na gestão do tempo. Dada a organização processual das ações contempladas no MAQC, os educadores de infância levantam a questão da dificuldade na gestão do tempo entre os registos que garantem a eficácia dos processos, como se verifica ao nível do que é preconizado pelo MAQC através da análise de conteúdo (ISS,.I.P., 2005a) e a componente pedagógica.

À luz do que é defendido por Giddens (1997), podemos constatar que existe satisfação por parte de alguns educadores de infância que, possivelmente advêm do facto de sentirem controlo sobre as ações intrínsecas à sua profissão colocando, para segundo plano, o controlo a que estão sujeitos através da burocratização da própria organização, uma vez que somente, apenas alguns dos entrevistados, em alguns momentos da entrevista, aparentaram esta preocupação. Perante a questão sobre se consideram que o MAQC contribuiu para a melhoria contínua, os educadores de infância entrevistados revelam ambivalência nas respostas, pois se, por um lado, defendem que foi fundamental, por outro, mencionam que talvez sim, sendo que um dos participantes destaca os efeitos que irão surgir a médio e longo prazo, não respondendo à questão e aparentando alguma preocupação. Sendo o MAQC um dispositivo gerador da importância da organização do sistema educativo é levantada a questão da autonomia do educador de infância enquanto profissional de educação, que, tal como é referido pela OCDE (2010), está no centro de toda a dinâmica do sistema educativo, tornando-o um agente essencial que sem autonomia terá de enfrentar mais desafios. Tais desafios são demonstrados ao longo das entrevistas pela ênfase sobre a burocratização, na gestão do tempo, na valorização das competências adquiridas pelas crianças e a rigidez do MAQC.

Quando questionados sobre os contributos do MAQC para a ação pedagógica dos educadores de infância, os entrevistados voltaram a frisar que a questão da exigência das práticas do educadores de infância e da pedagogia centrada na criança, alertando para o facto de que apesar de não haver um registo, tal como é preconizado no MAQC, sempre realizaram a atividade pedagógica tendo como base o planeamento, ação e avaliação das suas propostas, enfatizando a questão de que o MAQC lhes retirou autonomia e aumentou a carga burocrática, nomeadamente, através do PC de cuidados pessoais, nutrição e alimentação da criança. Porém, demonstraram quase unanimidade ao mencionar o PI como um dos PC que contribuíram para a atividade pedagógica e que vai ao encontro de uma das

razões apontadas como contributivas para a ação pedagógica que é a centralização da atividade do educador de infância em cada criança e a monitorização da sua evolução, situação esta que é apontada por dois entrevistados como sendo um dos entraves à gestão do tempo e à promoção da educação de qualidade, revelando que, após a definição dos PC, apenas importa se foram ou não realizados e se há evidências disso e não se estão a responder às necessidades das crianças, dos grupos e da própria equipa pedagógica. Podemos fazer um paralelismo desta questão com o que defende Castells (2002) e Foucault (1992), quando referem que a ação da sociedade e a disciplina restringem a identidade e o *self*, demonstrando que a atividade do educador de infância se restringe a um determinado poder (Apple, 2000), excluindo possíveis desvios ou não conformidades, tal como o MAQC fomenta (ISS, I.P. 2005a).

Sendo que este poder inerente ao controlo se encontra em diferentes patamares da educação, estando também presente no significado (Sarup, 1996) dos próprios educadores de infância, quando bajulam que a exigência na sua atividade foi um dos contributos do MAQC e quando, referem que sempre realizaram a sua atividade nestes parâmetros, não registando apenas as evidências da mesma e referindo que foi isso que levou à burocracia, tal como evidencia Kliebard (2011). Os antagonismos percecionados pelos educadores de infância demonstram que apesar de se assumir a necessidade da redução da burocracia, ela é lisonjeada, inclusivamente por aqueles que contactam diretamente com os processos burocráticos (DuGay, 2000), pois quer-se crer que a criação de *standards* e a burocracia emergida das ciências da gestão tornam a educação mais eficaz (Pacheco, 2000), tornando-a mensurável e orientando-a para a qualidade (Pires, 2007). No entanto, os educadores de infância demonstram alguma angústia pelo facto de a educação estar tão intrinsecamente ligada à lógica de mercado, sobrevalorizando as reais finalidades, bem como os processos e resultados que dela sucedem (Pacheco 2000). Confirmando este enquadramento teórico, a reflexão é encarada por alguns dos entrevistados como um dos contributos do MAQC, no entanto, a maior parte dos participantes afirmam que, devido ao facto de o tempo não letivo de que dispõem não ser suficiente para o planeamento, elaboração e reflexão do trabalho pedagógico, utilizam parte do seu tempo pessoal para esse fim, o que nos faz questionar se será uma questão inocente ou não, visto que, como defende Santomé (1998) a fragmentação da produção (fordismo e taylorismo) fomentou um maior controlo sobre os colaboradores, pois através da redução do conhecimento reduziu-se o poder de reflexão e decisão, acentuando-se as diferenças hierárquicas, tal como enfatizam dois dos entrevistados ao falarem dos papéis do DT e CP.

Relativamente à valorização profissional que o MAQC confere aos educadores de infância, os resultados das entrevistas apontam para uma dialogia de perspetivas. Se, por um lado, consideram que a organização, a documentação e a qualidade da sua atividade promoveram a valorização da imagem profissional do educador de infância, por outro, julgam que a diminuição da autonomia veta a construção da sua identidade e do seu desenvolvimento profissional (Day, 2004), demonstrando que continua a ser fundamental a promoção da autonomia e a valorização profissional dos professores (Conselho Nacional de Educação, 2011a; ODCE, 2012b), sendo necessário que a AEE clarifique e promova mais ferramentas sobre a dimensão do profissional de educação, dado que a autonomia e o desenvolvimento profissional são vetores que influenciam a eficácia do professor (OCDE, 2010). Para além do fator da autonomia, um dos entrevistados refere que a atividade pedagógica é um dos motivos pela desvalorização do profissional, visto que se baseia em *checklists* às quais apenas interessa responder, tornando a escola numa organização de massas (Charlot, 2007).

Quanto ao interesse da comunidade educativa sobre a atividade do educador de infância, os entrevistados demonstram opiniões diversas e por vezes incoerentes. No geral, os participantes referiram os órgãos superiores, os seus pares (educadores de infância), as famílias e os parceiros como fazendo parte da comunidade educativa. Os resultados das entrevistas demonstram que, destes elementos da comunidade, as famílias são as que mais se interessam pela atividade do educador de infância, seguindo-se os órgãos superiores, os educadores de infância e, por fim, os parceiros sociais, sendo que sobressai uma perspetiva de controlo sobre os profissionais de educação de infância, focando-se no erro profissional e retirando-lhes autonomia. Tal como o estudo de Santos (2009) demonstra, num contexto de AEE, a valorização de uma cultura de colegialidade e de trabalho colaborativo nem sempre é estimulada pela equipa que gere a organização, o que vai ao encontro da opinião de alguns dos entrevistados, que revelam a dificuldade em sentir a valorização positiva dos órgãos superiores e colegas de profissão. Com efeito, os participantes também demonstram que nem sempre o interesse dos órgãos superiores está relacionado com um objetivo construtivo, o que torna relevante lembrar que, como Matos (2010) enfatiza, à luz de alguns modelos de avaliação europeus (Eurydice, 2004) e de recomendações do CNE (2011a), para além da relevância em colocar em prática os dispositivos de AEE, é necessário que haja a preocupação de avaliar internamente a organização, de modo a envolver toda a comunidade e a não deixar que a desvalorização e o desinteresse desmorone a cultura da organização.

Segundo o relatório da OCDE (2012b), existe uma rede de interações ao nível da comunidade e na qual se destaca uma liderança pedagógica forte, que é capaz de ter um impacto positivo na atividade dos profissionais da educação, nomeadamente, através da crescente colaboração entre professores e líderes, sendo que, para tal, o processo de liderança deverá estar fomentado em discussões com todos *stakeholders*, na linha temporal que for necessária para ser sustentável, o que aparentemente, e com base nos dados das entrevistas, acontece em poucos ou nenhum dos contextos dos participantes, pois nenhum dos entrevistados referiu toda a comunidade como estando interessada na sua atividade. Assim, é pertinente promover momentos de partilha entre os atores educativos de modo a fomentar uma cultura colaborativa que desenvolva a apropriação de uma lógica comum, como é defendido por Correia (2011) e que possa estar harmoniosamente relacionada com os pressupostos do MAQC. Analisando especificamente a importância que é transposta pelos restantes educadores de infância existe, em parte, um interesse pessoal e profissional, no sentido em que o interesse profissional se submete ao interesse pessoal. Esta situação é fomentada pelo neoconservadorismo que, através da contratualização de responsabilidades e de objetivos sistémicos inerentes a um Estado cada vez menos presente (Apple, 2006; Pang, 2006), a par de uma necessidade de responder à competitividade (Pires, 2012), afeta a população docente, com a diminuição da cooperação entre profissionais de educação de infância. Porém, mesmo que os educadores de infância entrevistados reconheçam que não existe uma forte colaboração no plano das práticas, sustentam a sua existência no plano dos discursos, o que é congruente com o efeito da AEE ao nível da legitimação discursiva (Pacheco, *et al*, 2014 em publicação).

Segundo as Ciências de Gestão, a certificação de uma organização permite atingir o reconhecimento público promover a competitividade externa (Antunes, 2007), no entanto, o que estará a tornar esta competitividade não só externa, mas também interna? Pacheco (2000) refere que existe uma fragilização do poder dos professores perante o Estado e talvez seja este um dos vetores significativos para este efeito, dado que, também nas entrevistas alguns participantes revelam alguma inquietação ao nível do poder que possuem, havendo uma dicotomia entre poder e *enforcement* (Afonso, 2013). Um dos entrevistados refere que a responsabilidade sobre a desvalorização da comunidade sobre os educadores de infância é dos próprios profissionais, revelando que, com o objetivo de se centrarem em satisfazer as expectativas das famílias, como é estabelecido pelo MAQC (ISS, I.P. 2005a). Esta situação é demonstrado por alguns dos entrevistados quando se referem mais aos pais e às famílias do que às crianças, pois enfatizam a relação próxima que detêm com as famílias das crianças, demonstrando

uma preocupação essencialmente focalizada na parte afetiva das crianças, com uma menor valorização do desenvolvimento cognitivo das crianças. Desta forma, é deixado um alerta para a importância de haver maior contribuição teórica na formação académica do educador de infância que sustente o desenvolvimento da criança, preparando-o para se centrar sobretudo na área de desenvolvimento da criança, para a qual não só a parte afetiva é importante. Uma das questões que é referida por um dos entrevistados, como promotora de uma maior valorização do educador de infância, é o facto de sentir que estão minimizadas as diferenças entre os educadores de infância e os restantes docentes do sistema educativo, pelo que esta questão carece de investigação no sentido de compreender a sua veracidade. Quanto ao interesse que é demonstrado pelas famílias, os educadores de infância entrevistados têm diferentes perceções, sendo que alguns demonstram que sentem a desvalorização do seu trabalho por parte das famílias que transmitem a perspetiva da atividade do educador de infância como serviço assistencialista. Um dos entrevistados refere que a visão das famílias sobre os educadores de infância é tão sensível que está permanentemente relacionada com a disponibilidade para com as famílias que o educador de infância aparenta no dia-a-dia. Esta valorização da aparência e do descrédito das famílias pelo educador de infância, que é o primeiro docente com o qual a maior parte das famílias se depara, reflete-se mais tarde pela da desvalorização generalizada dos professores do restante sistema educativo, bem como por parte de toda a comunidade, emergindo a necessidade de questionar a sua identidade profissional (Flores, Day & Viana, 2007). Um dos entrevistados refere os parceiros sociais como um dos elementos que se demonstra interessar na atividade do educador de infância, promovendo a adequação dos seus serviços às necessidades das organizações educativas, o que é corroborado por Roldão (2003), quando afirma que a comunidade educativa faz parte do currículo e é através de uma comunidade educativa mais ativa e promotora de desenvolvimento que se evoluirá.

3. Perspetivas sobre os Dispositivos de Avaliação Externa de Escolas

Uma primeira análise do contexto de AEE (*Vide* capítulo I) permitiu identificar um conjunto de esferas de avaliação introduzidas por projetos nacionais e de inspiração internacional (*Eurydice*, 2004), que se encontram enraizadas no sistema educativo, provocando efeitos em diferentes níveis: discursivo, procedimental, parcial, estrutural, exógeno, endógeno, positivo e negativo (Pacheco, *et al*, 2014), transformando as suas funções e a necessidade de construção de uma matriz baseada na intervenção por auditorias que fosse comum e promovesse a comparabilidade entre organizações educativas, tal

como o MAQC preconiza (ISS,.I.P., 2005a). Nas entrevistas realizadas, os educadores de infância consideram que o MAQC é um dispositivo de AEE, porém, nem todos demonstram estar a par do que é a AEE, pois revelaram alguma ambivalência nas respostas.

A conceptualização do MAQC promove uma postura dialética, reflexiva e socialmente aceite como neutra (Afonso, 2012) num determinado paradigma da educação de infância. Num momento de crise de identidade do objetivo e dos significados da educação, estes referenciais fomentam a cultura de avaliação através de um compromisso que se pretende relacionada com a comunidade educativa (Alves & De Ketele, 2011), ou seja, baseada na homogeneização dos alunos e na subordinação dos princípios da tragédia grega: unidade de espaço, de tempo e de ação, pois tudo acontece num espaço, tempo e forma comum (Romilly, 2013). No entanto, um dos entrevistados alerta para o facto de haver um desfasamento entre a realidade do contexto das IPSS e as intenções do MAQC. A mecanização dos contextos transporta o foco para o economicismo, sendo esta a premissa semeada junto do público-alvo da educação de infância: as crianças. Tal como verificamos através das entrevistas realizadas existe um consenso ao nível da gestão de topo das creches nas IPSS, que coloca a educação como sendo dotada de maior qualidade se for uniformizada, o que é uma antinomia, visto que a diferença promove a evolução e o desenvolvimento (Day, 2004). Deste modo, a educação produz clientes (ISS,.I.P., 2005a), com vista à homogeneidade de competências, colocando todos os atores envolvidos numa esfera de assistencialismo que orienta para as soluções de curto e médio prazo.

Esta visão neoliberal da educação envolve os atores da educação para uma reflexão baseada na linguagem de gestão, onde se abordam conceitos como a liderança, o planeamento e a estratégia, as parcerias e os recursos, os processos, os resultados conseguidos junto dos clientes, dos seus colaboradores e da comunidade e os resultados-chave de desempenho (*Ibid*, p.5), tal como é possível verificar ao longo das entrevistas realizadas.

Os educadores de infância entrevistados destacam a valorização da imagem da IPSS, reforçando o que Moreira & Kramer (2007) defendem quando comparam a escola a um negócio, onde os recursos são reduzidos apenas para alcançar um determinado objetivo, restringindo o currículo às competências que são necessárias para aplicar no setor corporativo. A preocupação com a estética da organização educativa deu lugar à focalização no cliente, sendo que todos são responsabilizados pelo sucesso (António & Teixeira, 2009) e insucesso (Afonso, 2013) e esquecendo que o trabalho cooperativo entre educadores de infância privilegia a comunicação, a reflexão, a partilha e a monitorização clara e efetiva das premissas da educação (Correia, 2011a). Pires (2007) alerta para o

facto de um SGQ, tal como o MAQC, apenas assegurar que um determinado objeto/serviço é vendido com a mesma qualidade a clientes diferentes e em momentos da organização diferentes, visto que os processos são os mesmos para todos os objetos/serviços. António e Teixeira (2009) enfatizam a questão da responsabilidade social, afirmando que as instituições devem ser responsáveis por atingir as suas metas, tendo em conta as suas relações com todos os *stakeholders*, sendo o ambiente que é vivenciado internamente como um dos fatores a ter em conta. Esta questão enfatiza não só o modo como a qualidade está a ser gerida por parte dos órgãos superiores aos educadores de infância, mas também a gestão de topo, sendo esta uma das questões a investigar futuramente.

O conceito de avaliação toma posse do currículo e orienta-o para os resultados obtidos, passando a descobrir a verdadeira função da educação de infância, numa perspetiva em que tudo conta para os resultados-chave de desempenho, contrariando o que é referido por Silva (2000), quando refere que a nossa identidade está relacionada com a aquilo que somos e com a nossa subjetividade. Os dados das entrevistas refletem esta questão, nomeadamente quando a maioria dos participantes refere que existe maior exigência ao nível do seu desempenho ignorando os espaços próprios de construção da identidade profissional. Tendo em conta o princípio da educação orientada para os resultados, é possível que a avaliação seja um processo chave da monitorização das decisões curriculares dos educadores de infância, responsabilizando as famílias, através dos inquéritos de satisfação (ISS,.I.P., 2005c) pelo seu desempenho profissional, responsabilizando-os e punindo-os consoante o maior ou menor sucesso dos seus educandos (De Ketele, 2011).

4. Perspetiva sobre as Decisões Curriculares

De uma maneira geral, os educadores de infância entrevistados referem que demonstram que, ao nível social e económico, existe uma preocupação pela homogeneização de padrões de qualidade e eficiência, havendo uma forma de regulação que valoriza o conhecimento, visto que de uma forma exaustiva se apresentam através dos conteúdos os ingredientes necessários para uma educação dita de qualidade (ISS,.I.P., 2005a; ISS,.I.P., 2005b; ISS,.I.P., 2005c). Perante esta afirmação, os educadores de infância, nem sempre estão em desacordo, possivelmente devido ao facto de a educação em creche passar a ser uma prática de processos pré-definidos, sistemáticos e regulados, demonstrando, tal como refere Pacheco (2000), que são práticas institucionalizadas com base numa agenda política comum que possibilita a avaliação e as políticas de *accountability*. Como tal, é possível realizar-se um paralelismo entre as teorias tradicionais do currículo e o MAQC, pois assemelha-se a um

sistema que especifica os resultados a atingir e permite a sua monitorização de forma mensurável (Silva, 2000), tratando-se de uma “mercantilização” e “instrumentalização” da educação que tem como objetivo obedecer à otimização do sistema económico, à eficácia e maior produtividade do ato de educar (Alves & De Ketele, 2011). Tal como é perceptível através do *feedback* dos entrevistados, a responsabilização pelo sucesso do desempenho das instituições é grande, pois baseando-se no impacto da resposta social marcado pelo instrumentalismo técnico (Moore & Young, 2001), promovendo uma mudança de paradigma ao nível do que é entendido como currículo e reestruturação curricular (Pacheco, 2011).

A construção social e cultural que constitui o currículo baseia-se em deliberações económicas e políticas (Goodson, 2001; Young, 2007) enquadradas por um sistema de mundo que se baseia na aparência da educação, estando submersa numa taylorização do sistema educativo que continua a ser alimentada pelos organismos superiores (Pacheco & Pereira, 2007), como referem alguns dos entrevistados, quando revelam a dificuldade que têm em gerir o tempo para: se envolverem em aprendizagens com as crianças; disporem do tempo necessário para registarem as evidências que os diferentes processos definidos exigem; afirmarem o seu espaço de autonomia profissional, uma vez que se sentem desvalorizado perante os restantes profissionais e comunidade educativa. Tal como defende Roldão (2003), a comunidade educativa deve ser uma parte do currículo, passando de observadores a potenciadores de aprendizagem.

Sabendo que é na classe docente que se revelam mais desafios, fruto da globalização que vivemos (Morgado & Ferreira, 2006), compreende-se o porquê de a interação entre os educadores de infância acontecer somente nos momentos formais, sendo que apenas em dois dos contextos dos entrevistados acontecem em momentos informais, ficando a colaboração e a partilha ao critério de empatias pessoais. Apesar de todos os entrevistados afirmarem que é importante haver partilhas sobre as experiências vividas por cada um, existem referências de que há uma cultura de individualidade e competição, o que pode estar relacionado com o facto de a qualidade exigir um grande envolvimento dos diferentes atores, gerando uma cultura de organização que se inicia na gestão de topo (António & Teixeira, 2009). Esta questão reflete-se na inquietação com que os sujeitos do estudo empírico respondem em relação às decisões curriculares. Os educadores de infância foram confrontados com questões ligadas ao contributo do MAQC para a prática do educador de infância e dos órgãos de liderança, sendo possível observar que os PC do MAQC (ISS, I.P., 2005b) permitem um maior conhecimento da criança, pois obrigam a que o educador de infância pense e reflita sobre a criança,

sobretudo quando se referem ao PI. Porém, todos os entrevistados revelam impotência face à gestão entre o tempo utilizado para realizar os procedimentos propostos pelo MAQC e o tempo de qualidade com as crianças, transformando as intenções educativas numa mecanização dos processos educativos, levando os educadores de infância na direção da pedagogia burocrática (Pinar, 2007).

Os sujeitos entrevistados referem alguns exemplos da exigência técnica que vivem no quotidiano profissional, quando são questionados sobre a ação dos órgãos de liderança refletindo a existência de uma perspetiva de liderança do estilo *top-down*, como é referido no relatório da OCDE (2012b), remetendo, inclusive para questões como o discurso verbal e escrito que devem utilizar, o que refuta a questão de haver uma intenção de apropriação da linguagem para um determinado efeito discursivo inerente ao processo de AEE (Pacheco, *et al*, 2014). Assim, torna-se pertinente refletir sobre a importância de se promover uma cultura organizacional comum, construída por todos os profissionais com base na formação contínua e na maturidade profissional desenvolvida pelo autoconhecimento (Day, 2004), sem interferir na autonomia e identidade de cada profissional, como é indicado pela OCDE (2012b) e de acordo com as perspetivas dos educadores de infância deste estudo empírico que defendem, demonstrando a amplitude dos efeitos que o impacto dos dispositivos de AEE, como o MAQC, estão a contrair na educação de infância. Do efeito da liderança, é unânime a procura pela uniformização das práticas educativas, que é vista com repercussões positivas, pois promove a focalização em objetivos comuns, e negativas, dando a entender que se desfavorece o contexto educativo e as suas diferentes características, sendo enaltecida a importância da individualidade do profissional apontando para uma alienação de alguns dos entrevistados com modelo organizacional atualmente implementado, tal como é enfatizado nos estudos de Matos (2010) e Tavares (2011). Sobre a questão de quem determina as práticas educativas a adotar na sala de atividades, a maioria dos participantes especifica que existe uma forte presença dos órgãos superiormente hierárquicos (CP e DT) na determinação das práticas dos educadores de infância. Nalguns contextos, as práticas educativas são definidas pelos superiores hierárquicos (CP e/ou DT) e, depois transmitidas aos educadores de infância; noutros contextos verifica-se que a prática educativa é liderada pelos órgãos superiores, havendo espaço para uma perspetiva construtivista da definição de práticas. De acordo com Day (2004), só com o envolvimento de todos os atores educativos é possível atingir uma cultura educativa comum, com significado e identidade para cada um, pelo que se demonstra fundamental promover a participação de todos na definição das práticas educativas.

5. Perspetivas sobre a Identidade e Desenvolvimento Profissional

Por último, e relativamente à identidade profissional, os educadores de infância pronunciam-se sobre medidas que podem contribuir para o reconhecimento da profissão, os benefícios do currículo para a profissão e para a resposta social de creche, assim como o contributo dos dispositivos de AEE para a profissão.

Os educadores de infância deste estudo revelam que existe uma perspetiva positiva acerca da valorização da identidade dos educadores de infância sobre a possibilidade da existência de orientações curriculares para a creche, perspetivando esta hipótese como uma vantagem profissional, visto que os educadores de infância em creche utilizam como documento base para as atividades pedagógicas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Esta situação demonstra que apesar, da implementação do MAQC que hasteia a qualidade para as IPSS (nomeadamente na resposta social de creche), existem situações que continuam sem dar resposta aos profissionais de educação de infância.

A hipótese de ser realizada uma avaliação nacional, que incida no desempenho dos educadores de infância, provoca alguma heterogeneidade nas respostas dos participantes, enfatizando que consideram que a avaliação interna é mais importante para o reconhecimento do educador de infância, o que vai de encontro ao que foi analisado nas perspetivas sobre a qualidade e à importância de haver uma articulação entre as diferentes esferas da avaliação, de modo a permitir uma maior compreensão do contexto, da sua evolução e dos fatores potenciadores da melhoria contínua (CNE, 2011a). Observa-se por conseguinte, que ao nível do contexto educativo da educação de infância é fomentada a interação necessária com as famílias das crianças de modo que exista o *feedback* constante do seu desempenho e ainda que circunscrito à satisfação dos clientes (ISS, I.P., 2005a). Por outro lado, alguns participantes consideram que a interação com as famílias poderia permitir a valorização profissional, demonstrando a importância da aparência (Apple, 2006), salvaguardando que sempre existem diferenças entre os contextos que não são mensuráveis e enfatizando as injustiças da meritocracia (De Ketele, 2011). Um participante enfatiza a questão de se poder tornar uma avaliação pejorativa se tivesse em conta o grau de satisfação dos pais (Santomé, 2000), dado que a pressão exercida pelas famílias torna a educação num sistema individualizado e competitivo, não enfatizando qualquer perceção formativa da avaliação de desempenho. No entanto, no relatório da OCDE (2012b) é defendido que a participação das famílias na avaliação e a partilha dos resultados para com toda a comunidade, contribuí para a comunidade educativa perceber os efeitos da qualidade implementada

em cada IPSS, tal como as Ciências de Gestão defendem que deve ser um SGQ (Lopes & Capricho, 2007; António & Teixeira, 2009). Quando questionados sobre os indicadores que deveriam constar na avaliação de desempenho, os entrevistados respondem, na sua maioria, que a atividade pedagógica deverá ser um dos parâmetros, o que está de acordo com o relatório da OCDE (2010; 2012b). Com menor ênfase, os participantes também considerarem que é importante avaliar a colaboração com a restante equipa e a interação com as famílias, o que sublinha a necessidade de os profissionais de educação de infância se centrarem em corresponderem às expectativas das famílias, perfilhando uma autoperceção de serviço assistencialista e não educativo, tal como já foi referido aquando da análise sobre as perspetivas acerca da qualidade.

No final das entrevistas, os educadores de infância referem, no âmbito do reconhecimento da profissão, por um lado, que não existe valorização interna, contrariando as recomendações da OCDE (2012b) nomeadamente ao nível da cultura de *open door*, baseada na sustentabilidade, na partilha de saberes e na aprendizagem entre pares, que é preconizada como essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua; por outro, revelam que a uniformização e o ambiente vivido no contexto da IPSS é fundamental para a valorização da identidade e desenvolvimento profissional do educador de infância. Como tal, devemos refletir sobre a importância de promover uma cultura organizacional comum, construída por todos os profissionais com base na formação contínua e na maturidade profissional desenvolvida pelo autoconhecimento (Day, 2004), sem interferir na autonomia e identidade de cada profissional, tal como é indicado pela OCDE (2010), na medida em que o processo de liderança deverá ser construído com base em discussões construtivas (2012b).

Em suma, e salvaguardando o enquadramento numa determinada fase de desenvolvimento profissional (Day, 2004; Gonçalves, 2000; Hargreaves, 1998; Huberman, 2005), dado que alguns dos entrevistados possam estar em fases diferentes de acordo com as suas experiências pessoais e profissionais (Huberman 2007), os entrevistados revelam uma descaracterização do educador de infância. Afirmam que existe uma valorização profissional, pelo facto de a sua atividade estar visível para a comunidade educativa. Este antagonismo demonstra o retrato da fragilidade da identidade dos educadores de infância, que estão a participar no processo de implementação do MAQC nas IPSS, sendo importante encontrar uma *mezzanine* que procure aproximar a identidade e o desenvolvimento profissional para fazer face aos desafios que vão emanando do contexto de AEE que se vive (Formosinho, 2009). Podemos considerar que o MAQC provocou alterações nas decisões curriculares, promovendo uma reorganização curricular na educação de infância baseada num sincretismo que

promove a disseminação de instituições dominantes, com base na estratificação de funções que se sobrepõe à identidade do profissional que terá de corresponder à identidade legitimadora (Castells, 2003). Desta forma, a fragmentação social alastra, as identidades tornam-se mais específicas e gradualmente mais difíceis de partilhar, aceitando a “total individualização do comportamento e a impotência da sociedade perante o seu destino” (Castells, 2002, p. 4). É possível observar que os educadores de infância entrevistados estão caracterizados de algum niilismo e ceticismo intelectual e uma descrença política que vêm sendo instituída e que acreditamos ser fatal para o “poder libertador da identidade sem aceitar a necessidade da sua individualização ou da sua captura pelo fundamentalismo” (*Ibid*, 2002, p. 4), o que dificulta o encontro de um equilíbrio entre a atividade profissional e os efeitos da AEE, nomeadamente no dispositivo do MAQC que tende a assemelhar-se a um dispositivo que surgiu com o intuito de mudar o modelo organizacional para responder às condições imprevisíveis que a rápida transformação económica e tecnológica constantemente introduzem (Drucker, 1993).

Conclui-se que o dispositivo em análise (MAQC) assenta nas boas práticas internacionais referenciadas pela EFQM e pela ISO e tem como principal linha orientadora a organização em torno de processos, a hierarquia horizontal, a gestão em equipa, a avaliação de desempenho pela satisfação do cliente, as recompensas com base no desempenho, o alargamento das relações com os fornecedores e clientes e a formação, informação e reciclagem dos colaboradores, inscrevendo-se naquilo que Castells (2002, p. 215) refere como sendo o modelo de “produção magra”, surgindo nos anos 1980, com objetivo reduzir custos, perpetuando estruturas organizacionais obsoletas, sujeitas ao controlo do mercado.

Conclusão

Com o intuito de atingir os objetivos propostos na presente investigação (*Vide* Introdução) iniciámos por apresentar o estado da arte no âmbito da AEE em Portugal, contextualizado com a perspetiva internacional, nomeadamente através dos relatórios da Eurydice e da OCDE. Através do estado da arte da AEE verificámos que a mesma tem impacto no sistema educativo, produzindo efeitos nos diferentes níveis da educação, potenciada pela ação de diferentes modelos que se personificam em dispositivos de AEE. Um destes dispositivos é o MAQC, que se refere à avaliação da resposta social de creche em IPSS, tuteladas pelo ISS, I.P. e que caracterizámos através da análise de conteúdo. A análise do MAQC permitiu compreender que este “referencial normativo” (ISS, I.P., 2005a, p.5) se rege com base na autoavaliação do desempenho da organização, na eficácia e a eficiência dos processos, na participação dos clientes nos serviços e no grau de satisfação das expectativas e necessidades dos atores envolvidos, com a finalidade de assegurar a qualidade através da uniformização dos serviços prestados (*ibid*).

Para compreender a relação entre um dispositivo de AEE, como o MAQC, e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, construímos um quadro teórico sobre a identidade e o desenvolvimento profissional, enquadrado no contexto da globalização, e das premissas da qualidade. A concetualização sobre a identidade e o desenvolvimento profissional permitiu a compreensão acerca do impacto do dispositivo MAQC na identidade e no desenvolvimento profissional dos educadores de infância, sendo relevante realçar que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (Silva, 2000, p. 152). Desta forma, compreender como se processa a identidade e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância após a implementação do MAQC num contexto de AEE é uma mais-valia para a educação de infância: “A qualidade não só molda como é moldada pelas relações sociais e de poder existentes: qualquer análise da qualidade requer uma compreensão destas últimas” (António & Teixeira, 2009, p. 144).

Dado que se trata de um estudo exploratório, centrado no impacto de um dispositivo de AEE na avaliação da qualidade em creche, como o é o MAQC, os dados empíricos apenas podem ser analisados em função dos contextos estudados, permitindo, no entanto, a clarificação de aspetos relativos à AEE, ao relacionamento entre o sistema educativo público e privado, no âmbito do enquadramento no projeto de investigação a nível nacional: Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior. Pretendemos com este estudo, não só responder aos objetivos delineados, mas também divulgar as transformações existentes nos contextos de creche e alertar para a necessidade de haver mais investigação nestes contextos.

A validade metodológica deste estudo, fundamentado quer no estado da arte da AEE e da avaliação interna, em quadros teóricos de fundamentação concetual de identidade, desenvolvimento profissional, qualidade, gestão e *accountability*, quer nos estudos empíricos realizados subordinados à problemática da perspetiva dos educadores de infância sobre o dispositivo de AEE do MAQC e do seu impacto no desenvolvimento profissional dos educadores de infância e os dados empíricos, evidenciam a existência de interpretações diferentes, por parte dos educadores de infância entrevistados face ao impacto que é produzido pelo MAQC nas suas decisões curriculares, na valorização do educador de infância e na qualidade do sistema educativo em creche. No entanto, existe uma tendência para um reforço da burocratização na atividade dos educadores de infância, subjacente a um clima de controlo que está encadeado com a relação entre os profissionais da educação de infância e as famílias das crianças, no sentido de corresponder às expectativas das mesmas por forma a tornar o processo de educação em creche mais eficaz. Os dados do presente estudo demonstram que, para além do MAQC ter um diferente impacto na identidade e desenvolvimento profissional dos educadores de infância entrevistados (consoante diferentes variáveis, tais como o contexto educativo em que estão inseridos e as culturas de liderança), estão a surgir efeitos no campo das decisões curriculares dos educadores de infância, devido à promoção de uma avaliação com base na *accountability*. Esta situação coloca os educadores de infância numa posição frágil que desencadeia diferentes reações e tem impacto na construção da identidade e do desenvolvimento profissional dos educadores de infância visto que “qualquer que seja a definição de eficácia, as escolas mudarão, de uma forma mais eficaz, quando a melhoria tiver origem no seu interior” (Day, 2004, p. 191). Estamos perante uma situação iniludível, que no entanto, é possível situar-se diante dela de diferentes maneiras. De uma forma hegemónica, ou como uma oportunidade para se pensar outra perspetiva sobre a educação, dado que é possível que exista uma racionalidade inerente ao conceito de qualidade que poderá estar a ser mal interpretada (António & Teixeira, 2009).

Tendo em conta que vivemos num contexto educacional marcado por uma agenda política baseada na qualidade, *accountability*, eficiência e estratégias de avaliação fomentadas na premissa das Ciências de Gestão, tanto para a educação pública, como para a privada e semiprivada, nomeadamente ao nível discursivo, da pré definição de processos, de sistemas e regulações focalizados na homogeneidade e uniformidade em detrimento da identidade (Pacheco, 2009; Pacheco, *et al*, 2014), consideramos que é pertinente aprofundar conhecimentos com base em dados empíricos da realidade das IPSS. Assim, fomentar-se-á o desenvolvimento das IPSS numa base sustentável com vista para a qualidade, numa perspetiva de harmonia com todos os atores educativos e a respetiva comunidade, sem esquecer que a

pior discriminação dos educadores de infância e dos professores, em geral, é aquela que é praticada em nome da igualdade de direitos e da uniformização das práticas (Pacheco, 2000).

Não pretendemos atingir a exaustão e por isso limitamo-nos a apresentar linhas orientadoras que consideramos centrais e de especial relevância. Salientamos que é importante que a sua inter-relação esteja constantemente presente, não podendo ser concebidas como isoladas ou autónomas. Temos consciência de que esta construção não é neutra. Surge das nossas inquietudes e buscas e passa pela nossa subjetividade. O percurso metodológico eleito não é isento de limitações, assim, destacamos o número reduzido da amostra do estudo qualitativo, sendo que o seu o aumento poderá ser uma sugestão para estudos futuros. A realização de um estudo quantitativo através do inquérito por questionário a educadores de infância e encarregados de educação é também uma sugestão que permitirá obter maior generalização nas conclusões. O alargamento dos sujeitos de investigação também poderá incluir os órgãos superiores das IPSS. A análise dos documentos estruturantes dos contextos educacionais da educação de infância também poderá ser uma potencialidade para novos percursos de investigação.

Sendo este um estudo que problematiza paradigmas de decisões curriculares e metodológicas que se têm vindo a implementar no âmbito do MAQC, levantam-se questões para estudos futuros, das quais destacamos:

- A possibilidade de serem definidos os processos necessários para uma educação de qualidade, pois caso seja possível, podemos concluir que há questões que não estão contempladas no MAQC, como por exemplo os procedimentos para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, para a intervenção precoce, para a atividade pedagógica com crianças com necessidades educativas especiais, entre outros. Caso não seja possível, existe um problema na nomenclatura do MAQC, pois, em certa medida poderá ser uma ferramenta de *marketing* que poderá elucidar de forma irrealista toda a comunidade educativa;
- Quem são os clientes das IPSS? As famílias ou as crianças?;
- Quais as transformações ao nível das relações entre educadores de infância nas IPSS?; Existe cooperação ou colegialidade?;
- Como promover a aproximação entre as instituições formadoras de educadores de infância e a atividade educativa em creche tendo em conta a necessidade da *práxis* em contexto;
- Qual será o rumo do MAQC a médio e longo prazo?;

- Os educadores de infância constituem um grupo profissional com identidade própria?; Ou estamos perante uma classe profissional dividida?;
- Qual é a perspetiva das direções/coordenações das IPSS sobre o impacto do MAQC?;

Referências Bibliográficas

- Abbot, L. (1995). *Quality and Competition: Na Essay in Economic Theory*. Westpoint: Greenwood Press.
- Afonso, A. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação* (13), 13-29.
- Afonso, A. (2009b). Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios por um debate ibero-americano. *Revista de Ciências da Educação* (9), 57-69.
- Afonso, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33, 471-484.
- Afonso, A. (2013). The Emergence of Accountability in the Portuguese Education System. In J. Morgado *et al* *European Conference on Curriculum Studies: Future Directions and Uncertainty and Possibility*, Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições
- Alves, M. & De Ketele, J. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. & Machado, E. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. Alves & J. De Ketele (orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M., Flores, M. & Machado, E. (2011). Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho. Santo Tirso: De Facto.
- António, N. & Teixeira, S. (2009). *Gestão da qualidade: de Deming ao modelo de excelência da EFQM*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Antunes, M. (2007). *Qualidade para principiantes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. (2000). Educar à maneira da “direita”. As escolas e a aliança conservadora. Porto: Porto Editora. In J. Pacheco (org.), *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2006). Educação, Mercado e Culturas de Controle. *Revista e-Curriculum*, 2(3). Consultado em 08/03/2013, disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- Augé, M. (2005). *Não lugares*. Lisboa: Editora 90°.

- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 99-116. Consultado em 27/01/2013, disponível em www.curriculosemfronteiras.org
- Ball, S. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 2, 215-228.
- Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilização*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Beyer, L. & Liston, D. (1996). *Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform*. New York: Teachers College Press.
- Bobbit, J. (1876) *Some general principles of management applied to the problems of city-school systems*. Consultado em 24/01/2013, disponível em <http://ia700508.us.archive.org/13/items/somegeneralprinc00bobbrich/somegeneralprinc00bobbrich.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Candau, V. (2013). Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro, In M. Oliveira & J. Pacheco (orgs.) *Currículo, didática e formação de professores*. São Paulo: Papyrus.
- Cassiolato, J. (1999). A Economia do Conhecimento e as Novas Políticas Industriais e Tecnológicas. In H. Lastres & S. Albagli (Org.) *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003). *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. Consultado em 13/01/2013, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-14-Conf2.pdf>.

- Climaco, M. (2009). A avaliação das escolas – Experiência e institucionalização. In *Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho Nacional de Educação (2011b). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho Nacional de Educação. (2002). Parecer nº3/2010, Diário da República, 2ª série, nº111 – de 9 de junho de 2010.
- Conselho Nacional de Educação. (2005). Parecer nº5/2008), Diário da República, 2ªsérie, nº113 – de 13 de junho 2008.
- Conselho Nacional de Educação. (2011a). Recomendação nº1/2011 – *Recomendação sobre avaliação das escolas*, Diário da República, 2ªsérie, nº5 – 7 de janeiro de 2011. Lisboa: CNE.
- Correia, J. (2011a). *Avaliar para melhorar a escola: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa [http://hdl.handle.net/10451/5837].
- Correia, S. (2011b). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho [http://hdl.handle.net/1822/19723].
- Costa, A. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In F. Moreira & E. Macedo (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: porto Editora.
- De Ketele, J. (2011). As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto de vista das políticas em educação. In M. Alves & J. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d`Água.
- Domingos, C. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [http://hdl.handle.net/10773/3680].
- Drucker, P. (1993). *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural.

- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1052>].
- DuGay, P. (2000). *In praise of bureaucracy. Weber, organization, ethics*. London: Sage.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto, Edições ISET.
- Faria, S. (2010). *Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/13919>].
- Ferreira, F. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Flores M., Day, C. & Viana, I. (2007). Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. Um estudo com Professores Portugueses e Ingleses. In M. Flores & I. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Formosinho, J. & Machado J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). Ser Professor na escola de massas. In Formosinho J. (coord.) *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Freedman, S. (1999). *To market, to market: Privatizing public education*. *Educational Policy*, 13 (3), 440–454.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gonçalves, J. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, M. (2009). *A avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa [http://hdl.handle.net/10451/3375].
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (2008). Mudança Educativa e Crise do Profissionalismo. In I, Goodson, *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre a Educação e Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1998). Storying by the Self: Life Politics and the Study of the Teacher's Life and Work. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum: toward new identities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Habermas, J. (2002). *Inclusão do outro. Estudos de teoria política*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto Alegre: ArtMed.
- Hargreaves, A. (1998). *Creative Professionalism: The role of Teachers in the Knowledge Society*. London: Demos.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org), *Vidas de Professores*. Porto. Porto Editora.
- International Organization for Standardization (2006). *NP EN ISO 9000 - Sistemas de Gestão da Qualidade: Fundamentos e vocabulário*. Portugal: Instituto Português da Qualidade.
- International Organization for Standardization (2008). *NP EN ISO 9001 - Sistemas de Gestão da Qualidade. Requisitos*. Portugal: Instituto Português da Qualidade.
- International Organization for Standardization (2011). *NP EN ISO 9004 - Gestão do sucesso sustentado de uma organização. Uma abordagem da gestão pela qualidade*. Portugal: Instituto Português da Qualidade.
- Jessop, B. (2002). *The future of the capitalist state*. London: Polity Press.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: auto compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores & A. Simão (Org.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional dos Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedago.
- Kliebard, H. (1999). *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Kliebard, H. (2011). Burocracia e teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 5-22.

- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lee, R. (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Lima, A. & Pacheco J. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Pacheco & J. Lima. *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127 – 155.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A cultura mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, A. & Capricho, L. (2007). *Manual de Gestão da Qualidade*. Lisboa: RH Editora.
- Lopes, G. (2010). Estudo do impacto da avaliação externa das escolas e intervencionadas pela Inspeção Geral da Educação Regional do Centro, em 2006-2007. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra [<http://hdl.handle.net/10316/15562>].
- Loureiro, C. (2001). *A Docência como profissão*. Porto: Edições Asa.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação de escolas. In J. Azevedo (Org). *Avaliação de escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Matos, A. (2010). *Autoavaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do modelo de excelência da EFQM*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1782>].
- McMillan, J., Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. Boston, MA: Pearson.
- Moore, R., Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (4), pp. 445-461.
- Moreira, A., Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. *Educação & Sociedade*, 28 (100), pp. 1037- 1057. Novembro 20, 2012, em <http://www.scielo>.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Revista Scielo*, 73 (19), pp. 793-812.
- Morgado, J., Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In J. Pacheco; A. Moreira (Orgs.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp.61-86.

- Mouradian, G. (2002). *The Quality Revolution: History of the Quality Movement*. Lanham: University Press of America.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in education. In F. Shaw, J. Greene, & M. Melvin. *Handbook of evaluation: policies, programs and practices*. London: Sage Publications Ltd, pp. 441-459.
- Nóvoa, A. (2000). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (org) (2007). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- OECD (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison*. Luxembourg: OECD. Consultado em 26/02/2013, disponível em ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf
- OECD (2012a). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing. Consultado em 12/12/2012, disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- OECD (2012b). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Consultado em 23/11/2012, disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>.
- Pacheco, J. & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 371-398.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). Contextos e características do neoliberalismo em educação. In J. Pacheco (org.), *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Pacheco & J. Lima. *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 13 – 28.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. Pacheco (org). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2010). Avaliação externa das escolas: teorias e modelos. (documento policopiado).
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J., Seabra, F., Morgado, J. & Van Hattum, N. (2014). *Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior* (em publicação).
- Pacheco, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pang, N. (2006). Globalization and educational change. In N. Pang (Ed.). *Globalization. Educational research, change and reform*. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- Pardal, L. (2005). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinar, W. (1998). *Curriculum: toward new identities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?*. Porto: Porto Editora.
- Pires, A. (2007). *Qualidade: Sistemas de gestão da qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo
- Pires, A. (2012). *Sistemas de Gestão da Qualidade. Ambiente, Segurança, Responsabilidade Social, Indústria, Serviços, Administração Pública e Educação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Reis, D., Pena, L. & Lopes, P. (2003). Customer satisfaction: the historical perspective. *Management Decision, 41: 2*, 195-198.
- Reis, M. (2010). *Papel da assessoria na autoavaliação das escolas*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1121>].
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184. Consultado em 11/02/2013, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/164>
- Romilly, J. (2013). *A Tragédia Grega*. Lisboa: Edições 70.
- Sampaio, P., Saraiva, P. e Rodrigues, A. G. (2009) ISO 9001 certification research: questions, answers and approaches. *International Journal of Quality & Reliability Management, 26(1)*, 38-58.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., pp.10-94.
- Santomé, J. (2000). O professorado na época do neoliberalismo. Aspectos sociopolíticos do seu trabalho. In J. Pacheco (org.), *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

- Santos, R. & Rebelo, M. (1990). *A qualidade: técnicas e ferramentas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, T. (2009). *A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso 2005-2008*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho [http://hdl.handle.net/1822/11531].
- Sarup, M. (1996). *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Simons, H. (1999). A avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stern, B. (2010). Efficiency. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 322-323). London: Sage, Vol. 1.
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam. *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Taubman, P. (2011). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. London: Routledge.
- Tavares, A. (2011). *As representações dos professores acerca de Escola de Qualidade e de fatores que a promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta [http://hdl.handle.net/10400.2/1885].
- Taylor, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper Bros. Consultado em 09/05/2013, disponível em <http://222.177.245.237:8082/books/2011/P0/20113.pdf>.
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção ativa da mudança: Para uma nova conceção da gestão da inovação. In M. Thurler & Ph. Perrenoud (Eds.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Torres, C. (2005). Conhecimento Especializado, Apoios Externos e Reforma Educativa na Época do Neoliberalismo: Um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. *Revista Lusófona de Educação*. 5, 15-36.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- Vygostsky, L. (2001). *Pensamento e linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287- 1302. Consultado em 20/11/2012, disponível em <http://www.scielo.br>.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo*. Porto: Porto Editora.

Referências Legislativas

Decreto-Lei 241/ 2001 de 30 de Agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo.

Lei nº31/2002, de 20 de dezembro – Aprova o sistema de educação e ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei nº75/2008, de 27 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

ANEXO I
GUIÃO DE ENTREVISTA

Guião de entrevista

Tema: O impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche.

A aplicar a: seis educadores de infância a trabalhar em instituições particulares de solidariedade social (IPSS).

Objetivos gerais da investigação:

Analisar as perspetivas dos educadores de infância face à implementação do manual de avaliação da qualidade em creche (MAQC) como dispositivo de avaliação externa;

Caracterizar as decisões curriculares dos educadores de infância em função da implementação do manual de avaliação da qualidade em creche (MAQC);

Estudar as perspetivas dos educadores de infância quanto aos efeitos do dispositivo de avaliação da qualidade de creche (MAQC) na sua identidade e desenvolvimento profissional.

Categories	Subcategorias	Questões	Tópicos/observações
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">▪ Apresentação e saudação;▪ Informar os entrevistados sobre o tema, os objectivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância;▪ Explicar o processo da entrevista.		<ul style="list-style-type: none">▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio;▪ Confidencialidade das respostas;▪ Devolução da transcrição;

<p>B - Caracterização geral do/s entrevistado/s</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização do inquirido a nível pessoal e profissional; ▪ Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género; ▪ Tempo de serviço; ▪ Habilitações académicas: ▪ Que habilitação académica possui? ▪ É detentor/a de alguma formação especializada? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade desempenhada na instituição: ▪ Quais as funções desempenhadas? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de serviço (anos de trabalho como educador/a e anos de trabalho na instituição onde trabalha); situação profissional (estágio profissional, contrato a termo, prestação de serviços ou contrato por tempo indeterminado). ▪ Em caso afirmativo: tipo de formação e qual a formação.
<p>C – Educação em contexto formal e informal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar conhecimento prévio; ▪ Identificar as perspetivas dos educadores de infância sobre as suas práticas; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que modo perspetiva a educação de infância no percurso de formação das crianças? ▪ Qual o papel da creche na educação da criança? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar alguns exemplos.

<p style="text-align: center;">D - Qualidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar conhecimento prévio; ▪ Identificar as práticas originadas a partir do modelo de avaliação da qualidade em creche; ▪ Compreender a perspetiva dos educadores de infância quanto à introdução do modelo de avaliação da qualidade em creche; ▪ Que tipo de valorização profissional é caracterizado pelos educadores de infância com a introdução de um dispositivo de avaliação externa; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhece o modelo de avaliação da qualidade em creche? Se sim, que aspetos mais valoriza na sua utilização? ▪ Quais são os processos já implementados na instituição onde trabalha? ▪ Considera que a educação das crianças em creche melhorou com a implementação dos processos defendidos pelo manual da qualidade? ▪ De que modo o referido modelo contribuí para a sua ação pedagógica como educador? ▪ Que contributo o referido modelo dá para cada um dos seguintes aspetos: <ul style="list-style-type: none"> candidatura; admissão e acolhimento; plano individual; planeamento e acompanhamento das atividades; cuidados pessoais, nutrição e alimentação da criança; organização dos espaços, materiais e tempo; monotorização da qualidade; ▪ Quanto tempo disponibiliza para a elaboração do planeamento e reflexão do trabalho pedagógico segundo o modelo de qualidade? ▪ A aplicação do modelo na sua creche tem sido fundamental para melhoria continua? ▪ O modelo contribui para o reforço da imagem profissional do educador? ▪ Quais os pontos fortes que identifica neste processo? E quais os pontos fracos? ▪ A comunidade educativa (coordenadores, educadores/as, pais...) interessa-se pela sua atividade profissional? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrição das mudanças nas práticas; ▪ Identificar o local onde executa esse trabalho. ▪ Em caso afirmativo, solicitar alguns exemplos em que sentiu esse reforço. ▪ Em caso afirmativo, questionar de que forma se demonstram interessar.
--	--	---	---

<p>E - Dispositivos de avaliação externa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a perspectiva dos educadores face à contribuição do modelo de avaliação da qualidade em creche para a construção da imagem profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considera que este modelo funciona como dispositivo de avaliação externa? Porquê? 	
<p>F – Decisões curriculares</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender de que forma o modelo de avaliação em creche determina as decisões curriculares dos educadores de infância ao nível da sua atividade pedagógica; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que colaboração existe entre os educadores para a organização das atividades de educação na creche? Dê alguns exemplos. ▪ As experiências vividas no espaço educativo deveriam, na sua opinião, ser partilhados entre os educadores? ▪ Quanto tempo é que disponibiliza para reunir com a restante equipa pedagógica? ▪ Que orientações segue na organização das atividades educativas? ▪ Quanto tempo disponibiliza para refletir sobre a prática e as evoluções de cada criança e do grupo em geral? ▪ Como perspectiva a ação do/a diretor/a técnico/a numa creche? ▪ Como perspectiva a ação do/a coordenador/a pedagógico/a numa creche? ▪ Que articulação existe entre o/a coordenador/a pedagógico/a e os/as educadores/as de infância? ▪ Que articulação existe entre o/a coordenador/a pedagógico/a e o/a diretor/a técnico/a? ▪ Existe a preocupação em uniformizar as práticas educativas? ▪ Quem determina as práticas educativas a adotar? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em caso negativo, porque não? Em caso afirmativo, em que situações? ▪ Solicitar alguns exemplos (visitas regulares à sala de atividades, preocupação pelas intenções educativas de cada educador com cada criança...) ▪ Solicitar alguns exemplos. ▪ Solicitar alguns exemplos.

<p style="text-align: center;">G- Identidade profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as perspectivas dos educadores de infância sobre o currículo na creche; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considera que a existência de orientações curriculares a nível nacional para a creche seria vantajoso para os educadores de infância em termos profissionais? Porquê? E em termos pedagógicos? Porquê? ▪ A avaliação do educador/a de infância deveria ser realizada através de um modelo nacional? ▪ Que indicadores de avaliação deveriam ser considerados? Porquê? ▪ Como se sente perante as diferentes perspectivas sobre a sua atividade profissional? Sente que a sua atividade profissional é valorizada? Por quem? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em caso negativo, porque não? ▪ Em caso afirmativo, de que tipo? (promoção de educadores baseada nas competências pedagógicas demonstradas, no grau de satisfação dos pais...)
<p style="text-align: center;">H - Finalização da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; ▪ Combinar a forma de facultar a transcrição. 		