

DM
CAET. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL – 1999/2001

TESE DE MESTRADO

Orientação para o Mercado na Organização Escola


Luís Miguel Dias Caetano – N.º 1418

ORIENTADOR: Prof. Doutor Carlos Alves Marques
Universidade Lusíada

SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO DIRIGIDO POR: Prof. Doutor Marc Scholten
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Março de 2002



 Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação
Registo: 14488
Data: 7.11.2003
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

AGRADECIMENTOS

Um profundo e reconhecido agradecimento para o Prof. Doutor Carlos Alves Marques. O seu apoio, sugestões e incentivos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Doutor Bairrão Ruivo, pela sua disponibilidade, orientação e importantes esclarecimentos, graças à vasta experiência como investigador do ensino pré-escolar em Portugal e no estrangeiro.

Uma palavra de apreço, para o Prof. Doutor Cassiano Reimão e Prof. Doutor Adelino Costa, pelas opiniões e experiências partilhadas fruto do muito saber na área da Educação.

Aos responsáveis dos jardins de infância a sua disponibilidade, abertura e comprometimento, tornando possível este trabalho.

Aos meus ex-alunos, da Escola Superior de Educação de Torres Novas, Ana Baptista, Ana Ferreira e David Oliveira, pelo empenho e dedicação exemplares como colaboradores no trabalho de investigação.

Ao Dr. Francisco Ruivo, Director da Escola Superior de Educação de Torres Novas, pela compreensão e incentivo transmitidos, fruto da sua luta diária por uma Educação justa e de qualidade.

RESUMO

As escolas têm estado à margem de conceitos das teorias da gestão. Uma sociedade mais (in)formada exige às organizações escolares desenvolvimento de estratégias que tenham em atenção a complexidade do mercado da Educação.

A exigência pelo desempenho das escolas é uma realidade que pauta os nossos dias. Mais do que o papel essencial das escolas na transmissão de conhecimentos, olha-se para esta organização como um sistema complexo que precisa dar resposta a um número, cada vez maior, de solicitações e necessidades provenientes de vários agentes.

Começam a surgir indicadores e manifestações de desagrado do desempenho das escolas mas que, muitas vezes, apesar de abordarem a mesma preocupação, olham-na de perspectivas distintas.

Urge o desenvolvimento de iniciativas que avaliem o desempenho das escolas, não de modo isolado, mas enquadrando-as como organizações que têm um mercado a quem responder. É neste sentido que esta tese procura desenvolver o conceito de Orientação para o Mercado na Organização Escola. Conhecendo as respostas e necessidades adequadas poderão realizar com eficácia a sua missão.

Acreditando que só uma Educação de qualidade pode traduzir-se no sucesso das escolas, realizámos este trabalho que pretende estabelecer a ponte entre a Orientação para o Mercado e a prestação de um serviço educativo marcado pela Qualidade.

De entre as várias organizações possíveis do sistema educativo português, e porque se trata da primeira, resolvemos seleccionar os jardins de infância. Existem já vários trabalhos noutros níveis de ensino e, por isso mesmo, esta investigação pretende ser um contributo para um nível onde escasseiam reflexão e investigação.

No trabalho estiveram envolvidos 9 jardins de infância que representaram 367 crianças, 20 educadoras e 14 auxiliares de acção educativa. Para esta população foi aplicada uma grelha de observação para avaliar a qualidade dos serviços prestados, traduzindo-se na qualidade observada. Aos pais das crianças envolvidas

foi distribuído um questionário para avaliar a qualidade (percebida) dos jardins de infância.

Os resultados obtidos apontam para a existência de alguns factores determinantes para a percepção da qualidade dos jardins de infância. Encontraram-se valores que evidenciam, pelas direcções daqueles, um desconhecimento face às expectativas dos pais.

Conclui-se que a adopção de estratégias de Orientação para o Mercado podem ajudar os jardins de infância no conhecimento dos *stakeholders* do mercado escolar. Esta parece ser a forma das organizações escolares e *stakeholders* da Educação contribuírem para um mútuo conhecimento.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	7
1. Orientação para o Mercado.....	4
1.1 O que é um Mercado	4
1.2 O Conceito de Orientação para o Mercado.....	8
1.3 Orientação para o Mercado e Conceitos Relacionados	11
1.3.1 Orientação para o Cliente	11
1.3.2 Processamento da Informação de Mercado	12
1.3.3 Pesquisa de Mercado ou Utilização do Conhecimento	13
1.3.4 Aprendizagem Organizacional.....	14
1.3.5 Previsão da Indústria e Visão	16
1.3.6 Semelhanças e Diferenças entre Conceitos	17
1.4 Consequências de uma Orientação para o Mercado	17
1.5 Abordagens de Orientação para o Mercado	21
Síntese	22
2. A escola como organização	23
2.1 Definição de Organização.....	23
2.2 A Organização Escola	25
2.3 Contextos Organizacionais na Escola.....	27
2.4 A Escola e os Conceitos de Gestão.....	34
2.5 Educação Pré-Escolar	40

2.5.1 Finalidades	40
2.5.2 Diagnóstico da Situação Actual	43
2.6 O mercado da escola.....	43
2.6.1 Stakeholders dos Clientes	45
2.6.2 Desenvolvimentos na Tecnologia da Aprendizagem.....	49
2.6.3 Stakeholders dos Fornecedores	50
2.6.4 Alterações nas Regulamentações Governamentais.....	52
2.6.5 Alterações Demográficas.....	53
2.6.6 Competição entre Escolas	54
2.6.7 Novos Fornecedores de Educação.....	55
Síntese	57
3. Qualidade.....	58
3.1 O Conceito de Qualidade.....	58
3.2 Qualidade e Percepção da Qualidade	59
3.3 Qualidade nos Serviços	62
3.4 Qualidade na Organização Escola.....	62
3.5 Qualidade no Ensino Pré-Escolar	66
Síntese	71
CAPÍTULO II – MÉTODO	72
1. Contexto.....	73
2. Design de Investigação	75
3. Instrumentos	78
3.1 Grelha de Observação.....	78
3.2 Questionário	82
4. Caracterização da Amostra	87
4.1 Jardins de Infância.....	87
4.2 Pais	88

5. Procedimentos	91
5.1 Grelha de Observação.....	91
5.2 Questionário	93
CAPÍTULO III – RESULTADOS.....	95
1. Expectativas e Percepções Genéricas	96
2. Estudo das Hipóteses	100
3. Regressão Múltipla.....	105
4. Qualidade Observada e Percebida.....	107
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO	110
REFERÊNCIAS.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Exigências de Mercado, Critérios de Desempenho e Tipos Ideais de Organização.	7
Tabela 2: Perspectivas de Orientação para o Mercado	10
Tabela 3: Orientação para o Mercado e Conceitos Relacionados	17
Tabela 4: Perspectivas de Abordagem da Organização Escola.....	33
Tabela 5: Actuação Estratégica nas Escolas	36
Tabela 6: Conceitos de Gestão na Organização Escola	40
Tabela 7: Objectivos da Educação Pré-Escolar	43
Tabela 8: Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition	80
Tabela 9: Consistência Interna da ECERS-R	81
Tabela 10: Consistência Interna da ECERS-R (tradução)	82
Tabela 11: Resumo do Questionário	85
Tabela 12: Consistência Interna do Questionário	86
Tabela 13: Jardins de Infância e n.º de Crianças por Salas	88
Tabela 14: Taxa de Retorno dos Questionários.....	93
Tabela 15: Critérios para Escolha do Jardim de Infância	96
Tabela 16: Qualidade Percebida nas Sub-escalas	107
Tabela 17: Qualidade Percebida nas Sub-escalas por Tipo de Jardim	107
Tabela 18: Qualidade Observada nas Sub-escalas por Tipo de Jardim.....	108
Tabela 19: Qualidade Observada e Percebida	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Antecedentes e Consequências de uma Orientação para o Mercado.....	19
Figura 2: Elementos do Conceito de Organização.....	24
Figura 3. Elementos do Conceito de Sistema.....	25
Figura 4: Elementos de Mercado da Escola	44
Figura 5: Programa de Qualidade ABCDE.....	60
Figura 6: Barreiras à Implementação da Gestão da Qualidade em Instituições de Ensino.....	67
Figura 7: <i>Design</i> de Investigação	77
Figura 8: Nível de Escolaridade dos Pais	89
Figura 9: Idade dos Pais.....	89
Figura 10: Duração da Actividade Profissional	90
Figura 11: Factores de Mudança de Jardim de Infância	97
Figura 12: Eigenvalues para a Grelha de Observação.....	98
Figura 13: Eigenvalues para o Questionário	99
Figura 14: Qualidade Observada por Jardim de Infância	112



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO

Dissertações de Mestrado

em Comportamento Organizacional

N.º de Registo: / 2 (a preencher pela Biblioteca do ISPA)

Nome do Aluno: Luís Tiago Dias Cuetans N.º: 1418

Título da Dissertação: Orientação para o Mestrado na Organização Escolar

N.º de Pág. : 232 N.º Vols: 1 N.º Anexos:

Orientador: Professor Doutor Carlos Alves Henriques
Co-orientação:

Palavras-Chave: Orientação para o mestrado, Escola como organização e Qualidade

Instrumentos Utilizados:

População / Grupos de Idade: Branços em idade Pré-Escolar, Pais e Educadores
Tipo de Estudo (Experimental, Estudo de Casos, Correlacional,...): Correlacional

Observações:

Lisboa, 08 de Março de 2002

Assinatura do Aluno
Luís Tiago Dias Cuetans

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Grelha de Observação (ECERS-R)	125
Anexo B: Questionário aos Pais	169
Anexo C: Caracterização dos Jardins e Recursos Humanos	179
Anexo D: Síntese da Investigação	181
Anexo E: Síntese com Conceitos do Ensino Pré-Escolar	186
Anexo F: Instruções para Aplicação da ECERS-R.....	191
Anexo G: Folha de Pontuação da ECERS-R	195
Anexo H: Variáveis do Questionário no <i>Statistica</i>	202
Anexo I: Variáveis da ECERS-R no <i>Statistica</i>	206
Anexo J: Motivos pelo Ingresso	209
Anexo K: Dificuldades no Ingresso	212
Anexo L: Aspectos que Definem a Qualidade dos Serviços	214
Anexo M: Análise Factorial - Grelha de Observação (ECERS-R)	216
Anexo N: Análise Factorial - Questionário	219
Anexo O: Coeficientes de Correlação de Pearson.....	222
Anexo P: Diferenças entre Amostras Independentes (T-Test)	225
Anexo Q: Regressão Múltipla	227
Anexo R: Diferenças entre Amostras. Testes Univariados e Multivariados	230

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Apesar de mergulhados num novo século continuamos a herdar pesados erros do século anterior. As constantes mutações económicas, sociais, culturais e organizacionais marcam presença na vida das organizações, sem que estas consigam encontrar equilíbrio entre aquilo que o consumidor exige e aquilo que oferecem.

A resposta eficaz que as organizações podem dar às exigências dos consumidores pode estar na adopção de uma estratégia de Orientação para o Mercado.

O conceito ganha significado quando todos sabemos que os consumidores de hoje são pessoas cada vez mais (in) formadas e exigentes.

Mais do que nunca, e apesar de ser cada vez mais complexo, compreender o consumidor é imperativo vital, não apenas para as empresas, mas para toda a organização que se assume como orientada para o mercado (Dubois, 1998).

Para Kohli e Jaworski (1992), Orientação para o Mercado é um processo que se traduz por implementar três conjuntos de actividades: (1) criação, ao nível de toda a organização, de uma estratégia de mercado, com vista a responder às necessidades actuais e futuras dos clientes; (2) divulgação, a nível interno, dessa mesma estratégia e (3) resposta, ao nível de toda a organização, a essa estratégia.

Na perspectiva de Kohli e Jaworski (1996), o conceito tem sofrido algumas alterações e já assume dimensões ao nível de comportamentos, actividades, processos, princípios e valores.

O conceito tem recebido principal atenção junto de empresas, no entanto, é reconhecida a importância de alargar o seu campo de acção para outros tipos de organizações, inclusivamente, de carácter social (Kotler & Roberto, 1989).

Alguns autores (Nóvoa, 1995; Afonso, 2000) alertam para a dificuldade que é transportar temas de natureza económica e empresarial para ambientes escolares. Contudo, é objectivo deste trabalho elaborar uma abordagem do conceito de Orientação para o Mercado na Organização Escola.

São reconhecidas as particularidades da organização escola. Ao contrário da indústria, a escola não produz produtos (no sentido literal do termo), não podemos

abordar conceitos como processo produtivo, níveis de produção, tabela de vendas, rentabilidade das vendas, etc. A escola tem como função nuclear prestar um serviço complexo e difícil de mensurar: educar.

Educar é, antes de mais, uma série de actos, por meio dos quais se procura orientar e aperfeiçoar a vida do ser humano, exercendo uma influência directa e intencional sobre a conduta do ser que deve ser educado (Reimão, 2000).

A escola é o espaço formal, por excelência, onde a educação se desenvolve mas que sobre ela, Mendes e Fonseca (1982) colocam uma questão interessante: Escola, escola, quem és tu?

Etimologicamente, podemos analisar a palavra escola da origem do latim *schola* "ocupação literária; lugar onde se ensina". A conjuntura do mundo actual faz reconhecer na organização escola de hoje um conceito muito mais lato.

O fenómeno da mudança atinge todas as organizações e a escola não pode estar alheia ao facto, sob o risco, da sua sobrevivência estar em questão. Aliás, Guerra (2000, p.7) aponta como "necessário que nos questionemos constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura em mudança".

Dentro e fora da escola movem-se vários actores: alunos, professores, funcionários, editoras, pais, associações de estudantes e de pais, organismos centrais, regionais e locais, etc.

Pelo imperativo urgente de mudança, de entre o universo do sistema de ensino português, seleccionou-se o ensino pré-escolar que centra, já hoje, fortes atenções e pressões.

Para os pais dos nossos dias a educação de uma criança está, muitas vezes, em conflito com uma carreira ou com a manutenção de uma qualidade de vida considerada satisfatória (Portugal, 1998).

O jardim de infância é, ainda, encarado, no nosso país, como um local de guarda de crianças, um substituto pobre da mãe, obrigada pela força das circunstâncias a entrar no mercado de trabalho (Marques, 1986).

A baixa taxa de cobertura da educação pré-escolar (CNE, 1994; Bairrão e Tietze, 1995), a sua necessidade de expansão (Formosinho, 1997; DEB, 2000) e o fenómeno da separação das crianças, quando colocadas no ensino pré-escolar, levam a que seja pertinente a adopção de comportamentos orientados para o mercado escolar, no sentido de conhecer as necessidades dos vários actores e melhorar qualitativamente o serviço prestado.

Pelham e Wilson (1995) referem que é interessante constatar que não existem muitos estudos que estabeleçam a relação entre a Orientação para o Mercado e a Satisfação do Cliente relativamente à Qualidade.

A escola só oferecerá serviços de qualidade quando conseguir conhecer as expectativas e os comportamentos dos seus actores, ou de outro modo, quando tomar decisões mais orientadas para o seu mercado.

Por tudo isto, o presente trabalho, apresentará o conceito de Orientação para o Mercado, a Escola como Organização, em particular, o jardim de infância, e, finalmente, a Qualidade como resposta que a escola pode fornecer ao seu mercado.

São já vários os conceitos da economia e das empresas que, apesar de disfarçados, começam a marcar presença na literatura das organizações escolares. No entanto, o termo "mercado" na organização escola não é pacífico, ao contrário do que outros países já vão fazendo. Este trabalho tem por objectivo efectuar uma abordagem do tema no contexto escolar português, sem recorrer a quaisquer discursos recheados de subterfúgios ou disfarces semânticos.

1. ORIENTAÇÃO PARA O MERCADO

1.1 O que é um Mercado

Longe estão os tempos em que as organizações¹ viviam em ambientes previsíveis e programados. Na constante mutação em que o mundo vive, cabe às organizações, sob o imperativo da sobrevivência, conhecerem o meio que as rodeia e ajustarem as estratégias² no sentido de garantirem uma permanência duradoura em ambientes cada vez mais turbulentos.

A turbulência dos ambientes organizacionais é causa para que as mais fracas se percam em detrimento das que melhor se preparam para responder às oscilações que a vida organizacional impõe.

É imperativo que as organizações não fiquem alheias às realidades que, directa ou indirectamente, contribuem para o desenrolar do seu dia-a-dia. Em sentido lato, as organizações devem preocupar-se com o conjunto de públicos susceptíveis de exercer qualquer influência no seu desempenho, isto é, terem uma atenção cuidada com o seu mercado (Lendrevie, Lindon, Dionísio & Rodrigues, 1993).

Ainda antes de apresentar o conceito de Orientação para o Mercado, convém esclarecer o conceito de Mercado. O conceito levanta dúvidas e requer uma utilização cuidada porque, por vezes, algumas áreas das Ciências, principalmente da Educação, evitam-no alegando que pode deturpar o verdadeiro sentido e o objectivo das organizações escolares. Esta controvérsia será mais tarde abordada neste trabalho. Por agora, analisemos o conceito de Mercado.

Mercado surge um pouco por todo o lado e em várias áreas. O conceito pode, por exemplo, surgir das seguintes formas: Economia de Mercado, Mercado de

¹ As organizações são comparadas a sistemas de pessoas que utilizam vários recursos para transformar *inputs* em *outputs* (Boer & Krabbendam, 1999).

² Estratégia consiste "num processo formalizado de estabelecimento de objectivos, desenvolvimento de previsões sobre os resultados potenciais das diversas acções, avaliação desses resultados em termos do alcance de objectivos, e selecção das acções óptimas" (Stacey, Fonseca & Cunha, 1996, p.59).

Num sentido mais amplo a estratégia como é "um jogo colectivo que as pessoas jogam nas organizações e com o qual procuram aprender em tempo real e adquirir o sentido daquilo que se está a passar" (Stacey, Fonseca & Cunha, 1996, p.76).

Capitais, Mercado Comum, Mercado Financeiro, Mercado Monetário, Mercado Negro, etc.

A diversidade de formas de apresentação do conceito justifica uma detalhada atenção sobre o mesmo para clarificar aquilo que se pretende com este trabalho.

Sinteticamente, entende-se por Economia de Mercado um sistema de organização da vida económica em que os agentes económicos (consumidores e produtores) exercem influência sobre a produção e a afectação de recursos e os preços são encontrados em função da oferta e da procura (Pennant & Emmott, 1990).

Entre os factores tradicionalmente considerados como determinantes da produção, o capital é o mais fluido e instável. É um problema fundamental da actividade económica, produtiva encontrar meios de financiamento adequados, onde a fluidez e instabilidade só serão resolvidas por mecanismos apropriados de regulação. Esta pode ter lugar, ou por métodos de controle directo, centralizados, baseados num plano imperativo que impõe caminhos únicos para os capitais gerados na actividade económica, afectando-os a destinos determinados, ou por via de mecanismos automáticos, que pressupõem a formação de uma procura e de uma oferta de fundos, com alguma estabilidade temporal (capitais de médio e longo prazos), pelo encontro das quais se forma um preço (juro) que provocará um equilíbrio. Se a procura excede a oferta o preço tenderá a subir (subida das taxas de juros), seleccionando-se, por essa via, a procura que pode ser satisfeita. Se o contrário ocorre, o preço baixa (descida das taxas de juro) e o equilíbrio provoca-se por estimulação da procura. A este mecanismo de regulação do uso dos capitais gerados na economia dá-se a designação de Mercado de Capitais (Pennant & Emmott, 1990).

Quando se encontra a designação de Mercado Comum significa que se está a fazer referência à união aduaneira que resultou do tratado da Comunidade Económica Europeia, cujo objectivo é a livre circulação de mercadorias, pessoas, serviços e capitais, bem como o estabelecimento de políticas comuns e de política comercial externa comum.

Ao conjunto de instituições, instrumentos e mecanismos que permitem assegurar a função de intermediação financeira, isto é, decanalização das poupanças disponíveis para os investidores, dá-se o nome de Mercado Financeiro (Pennant & Emmott, 1990)

O Mercado Monetário é a designação relativa às transacções de fundos a curto prazo entre instituições financeiras, em oposição ao Mercado de Capitais, no qual se negociam os fundos a médio e longo prazo.

Por fim, o Mercado Negro é uma designação para um mercado paralelo cuja existência está ligada à escassez de um produto ou às restrições de venda. Genericamente este conceito refere-se ao mercado ilegal.

No entanto, apesar da existência destas várias perspectivas do conceito de Mercado, a visão mais trivial do conceito refere-se a um ponto onde se faz comércio (compra e venda) de certos artigos.

No *Marketing*, o Mercado refere-se a um conjunto de consumidores que partilham alguma característica, em particular, que afecta desejos e necessidades e os torna compradores potenciais.

Deste modo, podem ser apresentados alguns exemplos de mercado:

- Mercado de Automóveis: todas aquelas pessoas que partilham a vontade de adquirir um automóvel;
- Mercado de Brinquedos: agregados familiares com crianças.
- Mercado Português: qualquer pessoa que tenha interesse em efectuar compras em Portugal.
- Mercado da Educação: qualquer pessoa que frequente um estabelecimento de ensino.

Nos exemplos apresentados o conjunto de consumidores com características semelhantes torna-se, muitas vezes, demasiado alargado o que obriga as organizações a procurar um Mercado-Alvo. Este mais não é do que uma segmentação do mercado inicialmente encontrado. Assim, no caso do Mercado de Automóveis definido por todas as pessoas que partilham a vontade de adquirir um automóvel, poder-se-ia introduzir a variável preço, e definir como Mercado-Alvo todas aquelas pessoas com rendimentos anuais elevados e que partilhem da vontade em adquirir automóvel. Neste caso a organização apenas iria exercer esforços de produção e comercialização de automóveis de preço mais elevado.

Mas porquê falar em segmentação de mercados? Em grande parte deve-se à mudança nas envolventes organizacionais. Taillieu (1996) apresenta como principais factores dessa mudança: a globalização da indústria e competição internacional, os desenvolvimentos tecnológicos, o crescimento da indústria de serviços, os conceitos de negócio em mudança e a excessiva competição.

Necessariamente que, perante vários factores de mudança, as organizações têm, ao longo do tempo, encontrado distintas exigências dos mercados, tentando encontrar a melhor forma para lhes responder.

Através da Tabela 1 é possível verificar a influência do Mercado no funcionamento interno das organizações. Este facto obriga as organizações a responderem a exigências circunstanciais podendo assim ser encontrados tipos de

organizações ideais consoante as características que o Mercado, em cada momento, mais valorize.

	Exigências do Mercado	Critério de Desempenho	Tipo Ideal
Anos 60	Preço	Eficiência	A organização eficiente
Anos 70	Preço Qualidade	Eficiência Qualidade	A organização de qualidade
Anos 80	Preço Qualidade Escolha	Eficiência Qualidade Flexibilidade	A organização flexível
Anos 90	Preço Qualidade Escolha Unicidade	Eficiência Qualidade Flexibilidade Inovação	A organização inovadora

Tabela 1: Exigências de Mercado, Critérios de Desempenho e Tipos Ideais de Organização.

Fonte: Taillieu (1996)

Nos anos 60, período de ascensão da riqueza, fruto da reconstrução da guerra, assistiu-se a uma transformação de trabalhadores em consumidores onde a saturação no fornecimento de bens duráveis conduziu a uma situação em que o preço era a característica essencial para diferenciar as escolhas de consumo. Nesta situação, competia às organizações procurar a eficiência que lhes permitia, não só melhores desempenhos diários, mas um crescimento e expansão em períodos futuros.

A saturação dos mercados, nos anos 70, fez, com que além do preço, surgisse uma nova exigência de mercado: a qualidade. Aqui as organizações procuraram responder desempenhando um esforço orientado para a qualidade.

Novas exigências do Mercado trouxeram o factor tempo como um dos aspectos mais relevantes que caracterizaram os consumidores dos anos 80, que já não disponibilizam muito tempo para obter os produtos e/ou serviços. Novo facto, que empurrou as organizações para um esforço de flexibilidade minimizando o tempo envolvido na produção, comercialização e entrega.

Os consumidores, dos anos 90 e seguintes, poder-se-á dizer que se apresentam como mais exigentes. Mais do que o preço, a qualidade e a flexibilidade procuram um produto personalizado, obrigando a que as organizações encontrem na inovação a resposta, já não às características das massas, mas às particularidades de cada consumidor. A organização inovadora procura oferecer produtos e serviços personalizados “à medida” de cada um.

Desta análise da Tabela 1, pode referir-se que os Clientes, a Qualidade e o Serviço são preocupações que reflectem as novas exigências do Mercado. Reside aqui a pertinência para que as organizações atribuam importância crucial à Orientação para o Mercado onde o *Marketing* assume um forte papel na identificação das necessidades (exigências) dos mercados (Taillieu, 1996).

As organizações que procuram resistir e vencer às distintas exigências do Mercado devem procurar desenvolver estratégias e práticas de negócio que se adaptem à infinita mudança a que o mundo está sujeito (James & Porras, 1996).

Conhecido o conceito de Mercado e atendendo a que, pelas suas diversas características, exerce forte influência no destino das organizações, convém procurar a melhor forma para que, à medida que os problemas vão emergindo, as organizações os consigam resolver de forma rápida e eficaz (Cunha, 1999).

A competitividade imprime às organizações um rigor estratégico que terá de ser realizado no momento certo, senão mesmo, antecipando as alterações que o Mercado poderá exercer. Para que isto aconteça tem de existir um conhecimento, o mais aprofundado possível, do(s) Mercado(s) em que as organizações operam.

Em suma, urge que cada organização elabore uma estratégia com forte Orientação para o Mercado.

1.2 O Conceito de Orientação para o Mercado

Nos últimos tempos muitos se têm preocupado não só com o estudo do conceito de Orientação para o Mercado mas também com o impacto que ele poderá ter nas organizações (Kohli & Jaworski, 1996).

Numa primeira abordagem julga-se que Orientação para o Mercado consiste em escutar o maior número de actores que interagem com as organizações (clientes, concorrentes, trabalhadores, Estado, etc.) no sentido de recolher o maior volume de informação referente à actividade em causa. Mas será apenas isto?

Segundo Kohli e Jaworski (1996), Orientação para o Mercado é definida como a geração de inteligência de mercado pela organização, apropriada às necessidades actuais e futuras dos clientes, disseminando essa inteligência pelos vários departamentos com a preocupação de encontrar respostas favoráveis em toda a organização.

Para Narver e Slater (1990), Orientação para o Mercado, consiste em três aspectos comportamentais (orientação para o cliente, orientação para a

concorrência e coordenação interfuncional) e em dois critérios de decisão (planeamento a longo-prazo e rentabilidade).

Numa definição mais concisa e circunscrita, Day (1994), aponta que a Orientação para o Mercado representa competências fundamentais no conhecimento e satisfação dos clientes.

Deshpande, Farley e Webster (1993) definem Orientação para o Cliente como o conjunto de princípios que colocam o interesse do cliente em primeiro lugar, sem excluir os interesses de outros *stakeholders* como os administradores, gestores, empregados, etc., no sentido de tornar a empresa rentável a longo prazo.

O conceito de *stakeholder* refere-se a “todos aqueles que têm interesse na organização, nos seus processos e resultados” (Murgatroyd & Morgan, 1993, p. 5). Para Moreira e Cunha (1997), o conceito, em sentido abrangente, envolve os accionistas, os colaboradores, a concorrência, os clientes e os fornecedores numa envolvente mais específica, e o governo, as comunidades, as associações de negócio e os grupos políticos numa envolvente mais geral.

Dos conceitos apresentados de Orientação para o Mercado, convém pois, reflectir sobre semelhanças e diferenças entre os mesmos. Das várias propostas podem ser apresentadas duas perspectivas fundamentais. Numa perspectiva comportamental, onde o conceito aponta, acima de tudo, para actividades, processos e comportamentos e numa perspectiva cultural, o conceito aponta para crenças e valores. De outro modo, uma das perspectivas está relacionada com aspectos mais tangíveis (comportamental) enquanto outra está relacionada com aspectos mais intangíveis (cultural).

As definições apresentadas de Orientação para o Mercado podem, de forma sintética, ser apresentada pela Tabela 2.

Da revisão efectuada sobre o conceito de Orientação para o Mercado, e apesar das diferenças apresentadas na Tabela 2, convém apontar que, implícita ou explicitamente, todas as definições partilham das seguintes características:

- a componente chave é o cliente. Acima de tudo a vida das organizações assenta nos seus clientes. Sem clientes as organizações morrem. Chama-se a atenção para o conceito de cliente que aqui se refere, não é de alguém que compra um produto ou serviço, mas sim qualquer entidade que tem interesse na utilização dos produtos e/ou serviços de uma organização. Para melhor clarificar, veja-se o exemplo: uma instituição de solidariedade que através dos seus serviços presta apoio a um conjunto de pessoas necessitadas de determinados cuidados. Para a instituição de solidariedade esses são os seus clientes;

Autor(es)	Perspectiva Dominante	Descrição
Deshpande, Farley e Webster (1993)	Comportamental	Gerar e disseminar inteligência de mercado e obter respostas favoráveis.
Narver e Slater (1990)		Sensibilidade ao mercado e ligação ao cliente.
Day (1994)	Cultural	Partilha de valores e crenças nas organizações.
Kohli e Jaworski (1996)	Cultural/Comportamental	Perceber as necessidades dos clientes e responder às acções dos concorrentes.

Tabela 2: Perspectivas de Orientação para o Mercado

- sensibilidade face às necessidades do cliente no sentido da organização, dar respostas significativas aos clientes;

- Orientação para o Mercado envolve mais do que o cliente – orientação externa. Não é suficiente apostar apenas no cliente, mas procurar criar comportamentos organizacionais, significativos e partilhados, como forma de transmitir um valor acrescido da organização orientada para o mercado.

Desta revisão, poder-se-à dizer que Orientação para o Mercado envolve o conhecimento de pessoas, organizações e acontecimentos com influência no desempenho da organização. Assim Orientação para o Mercado, passa por conhecer e responder a accionistas, concorrentes, clientes, empregados, parceiros financeiros, legislação, tecnologia, universidades, etc.

Reconhecendo a importância pela amplitude do conceito, Orientação para o Mercado deverá, antes de tudo, passar por implementar três conjuntos de actividades (Kohli & Jaworski , 1992):

- criação, a nível de toda a organização, de uma estratégia de mercado, com vista a responder às necessidades actuais e futuras dos clientes;
- divulgação, a nível interno, dessa mesma estratégia;
- resposta, a nível de toda a organização, a essa estratégia.

1.3 Orientação para o Mercado e Conceitos Relacionados

A literatura tem divulgado um vasto conjunto de novos termos organizacionais. O grande objectivo inerente aos novos termos é fornecer novas soluções para a resolução de problemas no seio das organizações. No entanto, inúmeras vezes, esses novos termos, além de ineficazes, espalham a confusão. A questão fulcral reside da distância que medeia as bases teóricas e as práticas dos homens de negócios (Peters & Waterman, 1982).

O conceito de Orientação para o Mercado não surge isolado da complexa realidade do mundo das organizações e pode, quando confrontado com outros conceitos, ser susceptível de gerar alguma confusão.

O conceito procura, acima de tudo, não menosprezar informações e técnicas disponíveis no ambiente afecto às organizações e que forte contributo podem dar para o sucesso organizacional.

Digamos que as organizações que adoptam uma estratégia de Orientação para o Mercado procuram conhecer e compreender o ambiente que as rodeia.

Muitos são os conceitos que procuram conhecer aspectos distintos dos ambientes das organizações. Apesar de diferentes, quando bem enquadrados e utilizados podem ser uma mais valia na construção das estratégias organizacionais.

Deste modo, serão analisados alguns desses conceitos, estabelecendo a comparação com a Orientação para o Mercado.

1.3.1 Orientação para o Cliente

Os conceitos de Orientação para o Mercado e Orientação para o Cliente podem causar algumas dúvidas, mas na realidade não são sinónimos (Kohli & Jaworski, 1996).

Orientação para o Mercado centra-se nas condições de mercado, em sentido alargado, que não apenas nos clientes (accionistas, concorrentes, parceiros estratégicos, evolução tecnológica, etc.) enquanto, Orientação para o Cliente destaca o funcionamento de uma organização centrado nos clientes (necessidades, expectativas, reclamações, etc.)

Como será de fácil percepção, o segundo conceito (Orientação para o Cliente) deixa de lado aspectos que se podem tornar chave para a realização de bons diagnósticos organizacionais, no sentido de detectar problemas existentes e/ou latentes e definir objectivos de sucesso. Este conceito não preconiza, entres outras, a existência de mutações a nível tecnológico, social e legislativo que podem modelar e condicionar as necessidades dos clientes e das organizações. Nesta perspectiva, as organizações estariam a viver numa falsa realidade, podendo encontrar consequências nefastas para a sua sobrevivência (Hamel & Prahalad, 1994).

1.3.2 Processamento da Informação de Mercado

Depois do que já foi referido, facilmente se compreenderá, que as organizações tenderão a realizar esforços para processar o maior número de informação sobre o(s) mercado(s) em que estão inseridas. Surge, pois a pertinência, de também aqui, confrontar, se Orientação para o Mercado e Processamento da informação de Mercado são ou não conceitos similares.

Sinkula (1994) considera o Processamento da Informação de Mercado como sendo uma aprendizagem organizacional baseada no mercado, que consiste na aquisição, distribuição, interpretação e armazenamento de informação de mercado. Para o autor, este processo tem o seu centro de atenções num nível externo das organizações, a aprendizagem gera bases fundamentais para o sucesso das organizações e a aprendizagem resulta da observação dos outros. Para Sinkula, o processamento da informação faz parte da memória organizacional e, como tal, o seu acesso é mais difícil.

O conceito em análise parece estar quase em sobreposição com o de Orientação para o Mercado. No entanto, para Kohli e Jaworski (1996), eles são distintos porque enquanto Orientação para o Mercado inclui a receptividade (utilização da informação de mercado para a tomada de decisões), o Processamento da Informação de Mercado detém-se, sobretudo, na memória organizacional (armazenamento da informação).

Assim e apesar, dos dois conceitos serem coincidentes, no que diz respeito à aquisição, interpretação e disseminação da informação sobre o mercado, possuem diferenças relevantes no âmbito da gestão das organizações, pelo menos no aspecto preponderante que é conhecer a realidade interna e externa das organizações.

Mas se pela contribuição de Sinkula (1994) os conceitos - Orientação para o Mercado e Processamento de Informação sobre o Mercado – estão distantes, analisando a contribuição de Moorman (1995) os conceitos aproximam-se e tornam-se mesmo idênticos no seu objectivo. Para este último autor, o Processamento de Informação sobre o Mercado contém quatro processos: aquisição da informação, transmissão da informação, utilização conceptual e utilização instrumental. Moorman diverge do conceito de Sinkula, na medida em que introduz a utilização da informação como parte integrante do Processamento de Informação de Mercado.

1.3.3 Pesquisa de Mercado ou Utilização do Conhecimento

O grande número de informações relevante para os mercados têm sentido quando recolhidas para uma utilização que vai muito além de aspectos formais no seio das organizações. Deste modo, vale a pena analisar o conceito de Pesquisa de Mercado ou, geralmente referenciado por Utilização do Conhecimento (Deshpande e Zaltman, 1982) e o modo como usa as informações recolhidas dos mercados.

A Utilização do Conhecimento é um conceito que surgiu nos anos 80 (Deshpande e Zaltman, 1982) e lida com o uso da pesquisa de informação do mercado pelos gestores da organização. Centra-se na recolha e utilização formal de informação sobre os clientes.

Mas o que distingue este conceito de Orientação para o Mercado?

Em primeiro lugar, enquanto Orientação para o Mercado, dá maior ênfase a informações que resultam de fluxos formais e informais que podem contribuir para um melhor entendimento dos comportamentos dos clientes, a Utilização do Conhecimento centra-se apenas em projectos de pesquisa formal.

Por outro lado, a Orientação para o Mercado centra a pesquisa de informação numa perspectiva intraorganizaional, dando importância às trocas de informação que ocorram quer em sentido vertical quer horizontal no seio das organizações. Para a Pesquisa de Mercado, a informação surge como resultado de uma dinâmica interorganizacional onde a organização recorre a serviços de uma agência que lhe fornecerá as informações pretendidas.

Finalmente, ambos os conceitos - Utilização do Conhecimento e Orientação para o Mercado – consideram que o ambiente (conjuntura organizacional) tem um papel fundamental na modelação da utilização das informações de mercado. No

entanto, a corrente de Utilização do Conhecimento considera o ambiente como uma condição real, activa e influente, enquanto que a Orientação para o Mercado baseia-se no papel moderador do ambiente na relação orientação-desempenho do mercado (Kohli & Jaworski, 1996).

Apesar de existirem aspectos que distinguem os dois conceitos, eles não se opõem. A Orientação para o Mercado poderá sair beneficiada se conseguir reunir e cruzar informações resultantes da corrente da Utilização do Conhecimento.

1.3.4 Aprendizagem Organizacional

O conceito de Aprendizagem Organizacional pode induzir para várias questões: O que se aprende? Quem aprende? Onde se aprende?

Será que Aprendizagem Organizacional diz respeito a organizações com elevados orçamentos para formação? Ou será que são organizações em que as pessoas aprendem muito?

Para Simons (1996), a necessidade de existirem organizações que aprendem prende-se com os seguintes aspectos: aumento da velocidade de mudança, aumento da imprevisibilidade da mudança, emergência da sociedade da informação e o capital humano. Assim, para o autor, a principal característica da organização que aprende é a capacidade de se adaptar rapidamente à mudança com a preocupação de satisfazer necessidades presentes e futuras dos clientes.

A Aprendizagem Organizacional começa quando a organização “se coloca frente ao espelho para se questionar repetidamente sobre o porquê de fazer as coisas de determinada forma, que testa continuamente os seus pressupostos básicos sobre a forma como as coisas funcionam, com vista à sua melhoria” (Simons, 1996, p. 331)

Para Moreira (2000), estudar as organizações como sistemas que aprendem é conhecer mais a fundo esses sistemas humanos que aprendem, transformam-se e tornam-se mais aptos, dando respostas à gestão. Consiste na identificação de competências chave geradoras de resultados superiores perante a concorrência.

“A noção de organização como sistema de aprendizagem envolve, como uma das características principais, a impossibilidade de interromper o processo, embora por vezes este conduza a organização para a destruição” Moreira (2000, p.283). Para o autor, acresce ainda que as verdadeiras vantagens da Aprendizagem Organizacional só serão encontradas quando esse for um processo que envolva toda a estrutura e actividades das organizações.

Aprendizagem Organizacional, segundo Senge (1990), centra-se em cinco domínios tecnológicos que facilitam a aprendizagem:

- Reflexão de Sistemas. Centra-se nas ligações entre todos os eventos passados ou presentes;
- Mestria Pessoal. Nível de especialização que, muitas vezes, é referido como fazendo parte de pessoas hábeis;
- Modelos Mentais. Generalizações e princípios sobre o mundo que estão profundamente enraizados. Desempenham um papel importante no modo como as pessoas percebem e resolvem determinado problema.
- Construção de uma visão partilhada. Imagem comum do futuro que liga os empregados com um sentido partilhado de destino.
- *Team Learning*. Centra-se no aumento do conhecimento da equipa em detrimento da aprendizagem individual.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (1998), através de várias metáforas, fornecem alternativas estratégicas para os problemas que possam existir nos diferentes ambientes em que as organizações actuam. Numa dessas metáforas, em que recorre à figura do macaco e às suas capacidades para aprender, apresenta a escola da aprendizagem.

A Aprendizagem Organizacional, baseia-se nas seguintes premissas (Mintzberg, Ahlstrand & Lampel, 1998):

- A natureza complexa do mercado exige que a criação estratégica assuma um carácter de aprendizagem constante;
- O papel do líder, além de eterno aprendiz, é gerir o processo de aprendizagem de onde poderão emergir novas estratégias;
- As estratégias surgem como padrões inspirados no passado e só mais tarde como plano para o futuro.

A Aprendizagem Organizacional produz uma forte contribuição na forma como sugere a recolha de informação de mercado. É uma recolha não só feita por inquéritos, pesquisas e visitas a clientes, mas, sobretudo, por experimentar o mercado (Kohli & Jaworski, 1996).

No entanto, Orientação para o Mercado e Aprendizagem Organizacional, não são conceitos idênticos. Enquanto a Aprendizagem Organizacional se centra na aprendizagem de aspectos internos e externos, a Orientação para o Mercado incide sobre a aprendizagem do mercado e nas respostas ao que é aprendido.

De referir que os princípios da Aprendizagem Organizacional podem ajudar a desenvolver, nas organizações, um pensamento e comportamento orientado para o mercado.

1.3.5 Previsão da Indústria e Visão

Hamel e Prahalad (1994) referem que a Previsão da Indústria consiste na capacidade da organização para antecipar e talvez influenciar a evolução do mercado.

Será, então, que as organizações devem possuir pessoas com fortes capacidades de visão? Alguém que não perde tempo com factos de menor importância, mas sim a tentar identificar aspectos que podem vir a ocorrer e que influenciam o desempenho das organizações?

As organizações que vivem exclusivamente à espera de visões sobre o mercado correm o risco dos seus clientes já terem encontrado noutra organização aquilo que desejavam.

Visão e Previsão da Indústria são conceitos distintos. Visão está, muitas vezes, relacionada com sonho e sem uma base de fundamentos sólidos. Enquanto isso, a Previsão da Indústria baseia-se em conhecimentos profundos sobre tendências da tecnologia, demografia, regulamentação, estilo de vida, etc., que podem afectar as regras dos sectores de actividade e criar novos espaços competitivos (Kolhi e Jaworski, 1996).

Mas como se posiciona a Previsão da Indústria face à Orientação para o Mercado?

Para Kolhi e Jaworski (1996) a Previsão da Indústria é um dos aspectos essenciais para que se considere que a organização assume comportamentos de Orientação para o Mercado.

O conceito de Previsão da Indústria encerra em si aspectos que tornam pertinentes colocar uma questão: devem as organizações reagir ao mercado ou procurar influenciá-lo?

A fonte de novos produtos ou serviços poderá ser interna ou externa à organização, mas o conceito desses produtos ou serviços pode ser redefinido pela inteligência de mercado e a avaliação do seu sucesso comercial pode ser feita através dos estudos de mercado. Deste contributo de Kolhi e Jaworski (1996) poder-se-à dizer que as organizações precisam responder às exigências do mercado e desenvolver inovações que possam influenciá-lo os mercados.

1.3.6 Semelhanças e Diferenças entre Conceitos

Recordando a definição de Kolhi e Jaworski (1992), onde Orientação para o Mercado consiste na implementação de três conjuntos de actividades: (1) criação, a nível de toda a organização, de uma estratégia de mercado, com vista a responder às necessidades actuais e futuras dos clientes, (2) divulgação, a nível interno, dessa mesma estratégia e (3) resposta, a nível de toda a organização, a essa estratégia, vejam-se as principais semelhanças e diferenças entre os conceitos anteriormente apresentados.

Conceitos	Em relação à Orientação para o Mercado	
	Semelhanças	Diferenças
Orientação para o Cliente	Preocupação com a satisfação dos clientes.	Não considera alterações no ambiente externo (por ex. alterações tecnológicas)
Processamento de Informação de Mercado	Aquisição, interpretação e disseminação da informação sobre o mercado.	A informação de mercado é utilizada como memória organizacional, mas não orientada para a tomada de decisões.
Pesquisa de Mercado ou Utilização do Conhecimento	Recolha e utilização de informação de clientes.	Centra-se apenas em recolha de informação que resulta de fluxos formais.
Aprendizagem Organizacional	Aprendizagem em aspectos internos e externos à organização.	Não existem respostas orientadas para a tomada de decisão, face ao que foi aprendido.
Previsão da Indústria	Posição reaccionária em relação aos mercados.	O principal centro de recolha de informações centra-se no ambiente externo à organização.

Tabela 3: Orientação para o Mercado e Conceitos Relacionados

1.4 Consequências de uma Orientação para o Mercado

Porque que é que algumas empresas são mais orientadas para o mercado do que outras? Qual o efeito que a Orientação para o Mercado exerce nos

empregados e na própria organização, ao nível dos seus desempenhos e motivações? Será que a relação entre a Orientação para o Mercado e o desempenho das organizações depende do contexto ambiental?

Para as questões anteriores, as investigações de Kohli e Jaworski (1992) concluíram que Orientação para o Mercado está relacionada com a importância atribuída à administração de topo, com a tolerância dos gestores de topo face ao risco, com as inter-relações e conflitos a nível interdepartamental, com a centralização e com os sistemas de compensação e de recompensa organizacionais. Os autores concluíram que a Orientação para o Mercado está relacionada com o desempenho da organização, assim como com o compromisso que os trabalhadores assumem perante a organização e com o *esprit de corps*³ que manifestam. A relação entre a Orientação para o Mercado e o desempenho da empresa parece ser bastante sólida em contextos ambientais, caracterizados por variáveis de turbulência do mercado, intensidade da concorrência e turbulência tecnológica.

Kohli e Jaworski (1992) concluíram que a Orientação para o Mercado é sustentada:

- Pela visibilidade da importância que a gestão de topo atribui à Orientação para o Mercado;
- Pela existência de sistemas de recompensa que reconheçam os empregados, essencialmente, pelas suas capacidades em termos de percepção das necessidades reais do mercado e da capacidade de resposta a essas mesmas necessidades;
- Pelas relações existentes entre os vários departamentos e sectores da organização;
- Pela tomada de decisões descentralizada.

Existem, no entanto, alguns obstáculos para que a estratégia de Orientação para o Mercado seja implementada:

- Gestão de topo com aversão ao risco;
- Conflitos existentes entre departamentos.

No sentido de sintetizar o que foi referido, veja-se a Figura 1, onde Kohli e Jaworski (1992) apresentam os antecedentes e consequências da Orientação para o Mercado.

Em relação aos aspectos anteriores emergem naturais vantagens que resultam dos comportamentos que as organizações assumem quando orientadas para o

³ Entende-se por *esprit de corps* a dedicação ou o ânimo que as pessoas colocam nas actividades organizacionais.

mercado. As vantagens da Orientação para o Mercado apresentam-se aos seguintes níveis: financeiro, dos clientes, dos empregados e da inovação.

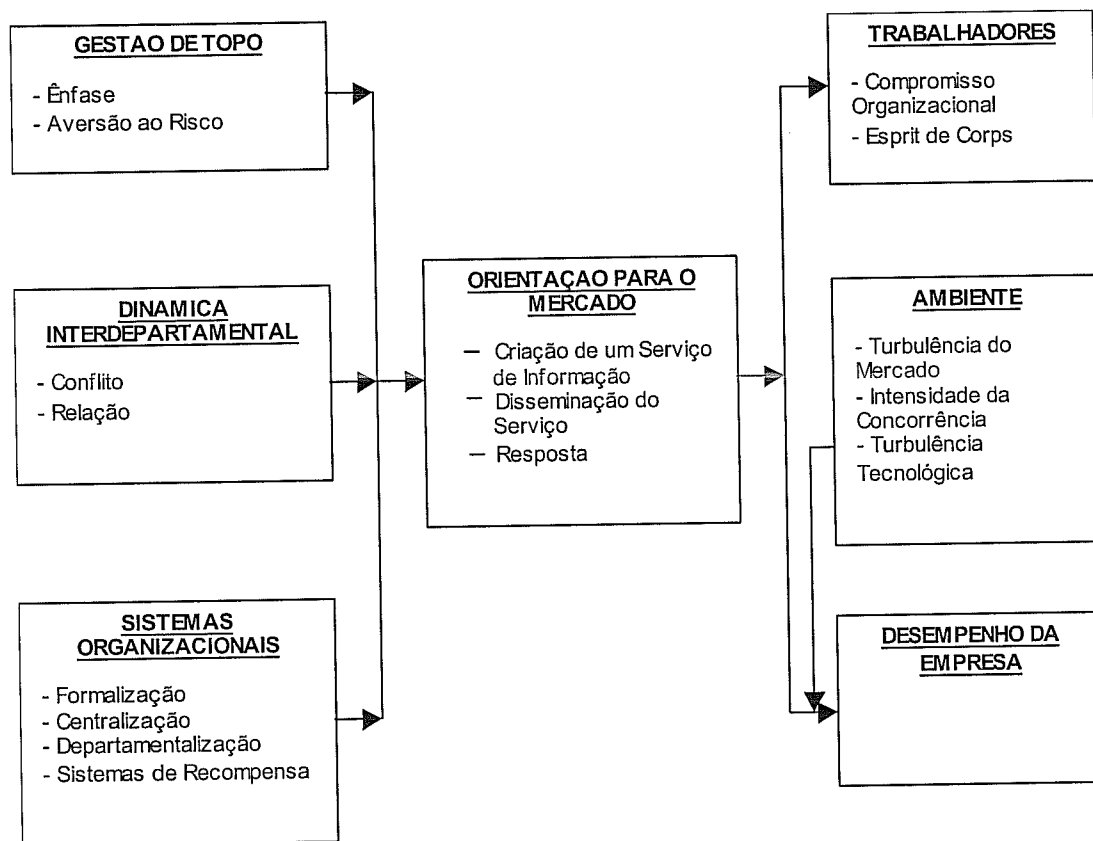


Figura 1: Antecedentes e Consequências de uma Orientação para o Mercado.

Fonte: Kohli e Jaworski (1992)

A Nível Financeiro

A nível financeiro, a Orientação para o Mercado fornece significativas melhorias ao nível do desempenho comercial (Narver e Slater, 1990).

Alguns autores analisam, através da informação que resulta da Orientação para o Mercado, o desempenho financeiro numa perspectiva de quota de mercado, dimensão da empresa, taxa de crescimento e rentabilidade em relação à concorrência.

Pelham e Wilson (1995), deram ênfase aos efeitos da Orientação para o Mercado sobre a rentabilidade, analisando indicadores financeiros como os lucros operacionais, rácio lucro-vendas, fluxos de caixa, proveitos de investimentos e proveitos de activos.

É de referir que, a nível financeiro, a quota de mercado não está directamente relacionada com a Orientação para o Mercado conforme demonstraram alguns

estudos (Kohli e Jaworski, 1993; Pelham e Wilson, 1995). A investigação levada a cabo pelos autores define que a Orientação para o Mercado aumenta o desempenho financeiro das organizações.

No entanto, os resultados das conclusões anteriores requerem alguma atenção. Um primeiro aspecto, diz respeito à escassa análise de sensibilidade dos resultados. Ou seja, as conclusões não têm estado ao nível de um aumento na Orientação para o Mercado em “x”, qual será o acréscimo no indicador “y”? Um segundo aspecto, centra-se no facto de os indicadores utilizados (e.g. fluxos de caixa e proveitos de activos) serem generalistas e diversos.

Ao Nível dos Clientes

Apesar de reconhecida a fraca investigação desenvolvida ao nível do impacto da Orientação para o Mercado, face ao grau de satisfação dos clientes, Pelham e Wilson (1995), demonstraram que ela se relaciona com as percepções dos gestores a respeito da qualidade dos produtos.

Além disso, as organizações centram as suas atenções em segmentos de clientes específicos podendo ser vistas de forma diferente por diferentes clientes, na medida em que procuram oferecer produtos e/ou serviços que traduzem as necessidades manifestadas pelos clientes.

Ao Nível dos Empregados

Existirão diferenças entres empregados que trabalham em organizações orientadas para o mercado, face àqueles cujas suas organizações não o fazem? E em que medida?

Para Kohli e Jaworski (1992), Orientação para o Mercado cria um espírito de grupo nos empregados e um grau de comprometimento com a organização.

No que concerne a consequências ao nível dos empregados, outras investigações indicam que a Orientação para o Mercado produz influência nos vendedores, no que se refere à orientação para o cliente, ao *stress* da função, à satisfação no trabalho e ao empenho colocado na organização (Siguaw, Brown & Widing, 1994).

Ao Nível da Inovação

Kohli e Jaworski (1996) referem que o facto de uma organização adoptar uma estratégia de Orientação para o Mercado dá origem a novas ideias e sensibiliza as organizações para a necessidade de desenvolver soluções novas. Os autores alertam para o facto de que quando a concentração se resume apenas em clientes e concorrentes, pode focalizar a inovação apenas nos produtos e/ou serviços, desviando as inovações estruturais.

1.5 Abordagens de Orientação para o Mercado

No sentido de encontrar formas para melhorar o desempenho na Orientação para o Mercado podem ser analisadas duas abordagens. Quando os esforços para incrementar mudanças surgem por um departamento de gestão que se encontra a um nível superior da estrutura hierárquica, está-se perante uma abordagem topo-base. Quando os esforços de mudança se iniciam em baixos níveis hierárquicos está-se perante uma abordagem base-topo (Kohli & Jaworski, 1996).

A melhoria da Orientação para o Mercado, na abordagem topo-base, baseia-se em três elementos: acções de gestão sénior, relações interfuncionais e sistemas ao nível de toda a organização. As acções de gestão sénior referem-se a uma comunicação visível e consistente, à alocação de recursos e ao encorajamento para a tomada de risco consciente. As relações interfuncionais abordam a redução de conflitos, o aumento e melhoria do trabalho em sistema de rede. A própria organização pode ser alvo de mudanças em vários sistemas. Neste último elemento podem surgir aspectos como a estrutura organizacional e a introdução de sistemas de recompensa (Kohli & Jaworski, 1990).

Para uma abordagem base-topo, Kohli e Jaworski (1996), defendem que as organizações devem, antes de mais, criar uma estratégia com base nos seus esforços “diários”. Através dessa aprendizagem, as organizações criam valor para o cliente e encontram a melhor forma de adequar a estrutura organizacional, o pessoal e outras características fundamentais para o sucesso da Orientação para o Mercado.

Day (1994), afirma que pouco se conhece sobre as características dos programas com sucesso para construir Orientação para o Mercado. Entre escolher

uma das abordagens anteriores (Topo-base ou Base-topo), Day prefere sugerir uma combinação entre elas.

Síntese

As organizações de hoje são consideradas como sistemas abertos que se confrontam com várias contingências e tornam difícil gerir as relações com o meio envolvente. Torna-se importante encontrar respostas que justifiquem e façam compreender as relações a que as organizações estão sujeitas.

Num mundo cada vez mais imprevisível cabe às organizações a missão de procurar estratégias que rapidamente lhes transmitam as orientações exactas para sucesso organizacional (Stacey, 1994).

Quando é conhecido o maior número de variáveis, internas e externas, que afectam o desempenho das organizações, o risco da gestão tomar decisões incorrectas será menor. Importa, pois, que seja efectuado um bom diagnóstico da conjuntura em que as organizações estão mergulhadas.

A Orientação para o Mercado surge como estratégia que consiste na elaboração de um conhecimento sobre os actores (clientes, fornecedores, accionistas, etc.) e os fenómenos (tecnologia, legislação, etc.) que influenciam a actividade de cada organização. O conhecimento do mercado permite, por um lado, que as organizações não desenvolvam esforços inúteis, e, por outro lado, que ofereçam aos seus clientes (internos e externos) os produtos ou serviços que realmente valorizam.

Apesar de ser um conceito próximo de outros utilizados na área de gestão, a Orientação para o Mercado distingue-se, essencialmente, pela abrangência face aos aspectos internos e externos da vida organizacional. Como estratégia, não aponta soluções *standard* para os problemas que as organizações possam encontrar. Procura-se sim reunir o maior número de informações relevantes para conhecer a organização, o meio que a rodeia, partilhar a informação e divulgar os resultados obtidos do esforço da Orientação para o Mercado.

2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

2.1 Definição de Organização

Antes de olhar a escola numa perspectiva organizacional, porque não, colocar a questão: o que é uma organização? Naturalmente que cada conceito de organização divide-se por aspectos de ordem material, técnica, social e comportamental.

Uma organização, numa perspectiva social, pode ser entendida como um conjunto de humanos (internos e externos) ordenados e hierarquizados em sentido de cooperação e coordenação dos membros, visando determinadas finalidades (Boudon, Besnard, Cherkaoni, & Lécuyer, 1990).

Para encontrar uma definição mais precisa, poderá ser elaborado um percurso de questões. Quem compõe as organizações? Porque existem as organizações? Como vivem as organizações? As respostas a todas estas questões podem ser traduzidas numa definição que caracteriza as organizações como um conjunto de duas ou mais pessoas, inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e coordenadas no sentido de atingir objectivos (Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 1996).

As definições anteriores atribuem às organizações uma perspectiva sistémica, encarando-as como sistemas integrados em contextos maiores ou ambientais. Para Ferreira, Neves, Abreu & Caetano (1996), existem três razões que justificam esta perspectiva:

- Quando um sistema está integrado no contexto de outro maior, este é aberto, recebendo *inputs* (matérias primas, mão de obra, informações, capital, tecnologia, etc.) que após serem transformados são fornecidos como *outputs* (bens ou serviços). Neste caso, cabe à organização questionar regularmente o seu papel de acordo com o contexto em que está inserida;

- a tarefa das organizações em reunir pessoas para que, de forma coordenada e controlada, consigam realizar os objectivos, concentrando as atenções nos processos de transformação dos *inputs* em *outputs*;

- por último, as organizações compostas por elementos inter-relacionados e interdependentes devem conhecer a dimensão dessas relações e interações para, num processo integrado, produzirem resultados.

Ferreira, Neves, Abreu & Caetano (1996) enumeram assim os principais elementos (Figura 2) que definem o conceito de organização: as tarefas, os indivíduos, os grupos, as estruturas e o ambiente.

As tarefas traduzem as acções a realizar com vista a atingir os objectivos definidos. Estas tarefas podem assumir várias formas em função da sua complexidade, das competências exigidas, da coordenação necessária ou do grau de incerteza que as envolve.

Cabe aos indivíduos possuírem as capacidades e os conhecimentos para as tarefas que estão afectos e desenvolverem comportamentos adequados e atitudes que contribuam com eficácia para os objectivos da organização.

A organização espera que os indivíduos, quando convidados a funcionar por grupos, estabeleçam interações que enriqueçam e rentabilizem as tarefas a desenvolver.

A estrutura traduz a disposição e a coordenação dos recursos da organização na prossecução dos objectivos.

A organização não funciona apenas condicionada por aspectos internos e, por isso, a pertinência na preocupação do ambiente como contexto mais alargado, em relação àquele que a organização vive no seu interior.

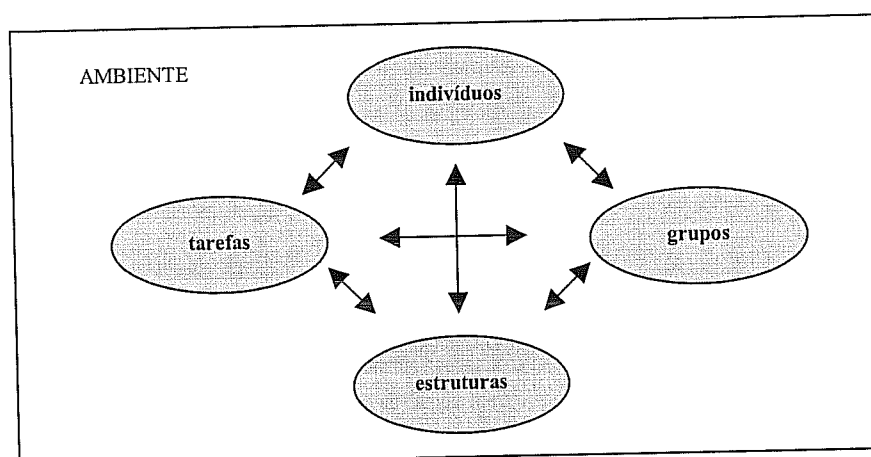


Figura 2: Elementos do Conceito de Organização.

Fonte: Ferreira, Neves, Abreu & Caetano (1996)

A organização que se volta para o exterior, actuando como um sistema aberto, recebe do ambiente um conjunto de *inputs* que transforma e converte em *outputs* significativos que, posteriormente, devolve ao ambiente. O equilíbrio do sistema

deve-se à sua dinâmica que, regularmente, dá *feedback* do seu funcionamento (Figura 3).

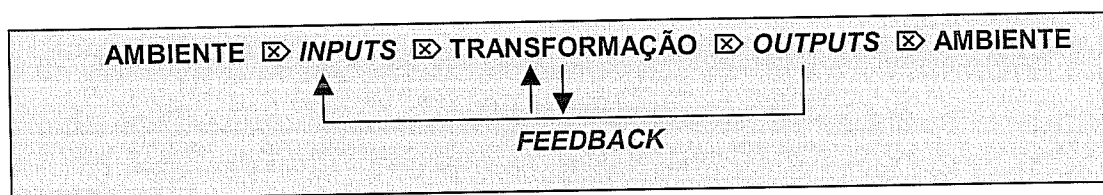


Figura 3. Elementos do Conceito de Sistema.

Fonte: Ferreira, Neves, Abreu & Caetano (1996)

2.2 A Organização Escola

A escola é uma organização específica da educação formal tendo como objectivos a instrução, a socialização e a estimulação. Pela instrução transmitem-se e produzem-se conhecimentos e técnicas. A socialização realiza-se pela transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes. Pela estimulação promove-se o desenvolvimento integral do aluno (Alves, 1999a).

Abordar a escola numa perspectiva organizacional requer algumas considerações porque se trata de uma organização que reúne algumas peculiaridades.

Para Nóvoa (1995), as características organizacionais da escola resultam do compromisso entre a estrutura formal e as interacções dos distintos grupos no seu seio. Essas características tipificam-se do seguinte modo: estrutura física (organização dos espaços, recursos materiais, etc.), estrutura administrativa (actos de gestão, relação com as autoridades centrais e locais, participação das comunidades, etc.), dimensão da escola e estrutura social (relação entre alunos, entre professores e funcionários, cultura organizacional, etc.).

Para melhor compreender a organização escola é necessário reflectir sobre alguns aspectos. Qual a missão da escola? Quais os principais actores e beneficiários da escola?

Para Guerra (2000, p. 7) "a escola, tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados".

Numa visão genérica e redutora, alguns autores identificam como principais actores e beneficiários da escola os alunos, os professores, os funcionários e os pais (Falcão, 2000; Santiago, 1996).

A escola, tal como outra organização, não está alheia ao imperativo da mudança imposta pelas conjunturas do mundo actual. Vários autores (e.g. Skovsgaard, 1998; Costa, 1996; Fonseca, 1998; Terrén, 2001; Obin, 1993; Owens, 1995; Marchesi, 2001) identificam a escola como uma organização com especificidades e que precisa de encontrar estratégias eficazes para combater com sucesso as rápidas e constantes mudanças.

Mas quais são as especificidades da escola? E quais as mudanças a que precisa responder?

As especificidades da escola emanam do tipo de serviço que presta: a educação. Para Teixeira (1995, p. 15), "pensar em educação é, também, pensar na escola. Porque os actores, para serem actores, precisam do espaço e do tempo para a acção. E a escola é um espaço e um tempo. É, julgamos, o espaço e o tempo por excelência, onde o acto criador, que é a educação, acontece".

No que diz respeito às mudanças, as escolas precisam estar preparadas para alguns aspectos que surgem na sociedade e que Guerra (2000) tipifica do seguinte modo:

- novas exigências da sociedade;
- mudanças na sociedade da informação;
- mudanças nos domínios científico e profissional;
- impacto que os alunos encontram no mundo laboral.

Para Guerra (2000), a escola não pode ser rebocada pela sociedade mas sim desenvolver estratégias de antecipação através de uma prospecção das necessidades. Para o autor, as escolas precisam de viver com uma ampla visão dos contextos sociais e das novas exigências da sociedade.

Apresentado o imperativo da mudança nas escolas, convém analisar o seu âmbito. Para Barroso (2000), a mudança da escola terá de ser, simultaneamente, política, cultural, pedagógica e de gestão, realizada da seguinte forma:

- ao nível político, torna-se necessário deixar uma lógica estatal para uma lógica comunitária, deixar uma lógica da dependência para uma lógica de autonomia e abandonar a escola como um objecto técnico para uma escola como lugar político;
- ao nível cultural, a mudança consubstancia-se na passagem de uma cultura de subordinação para uma cultura de implicação, na passagem de uma cultura de isolamento para uma cultura de parcerias e na transposição de uma cultura de homogeneidade para uma cultura de diversidade;
- ao nível pedagógico, a mudança baseia-se em deixar o ensino generalizado para um ensino individualizado, abandonar o império dos programas para a

flexibilidade dos currículos e passar da escola que ensina para a escola que aprende;

- finalmente, ao nível da gestão, as escolas têm de deixar de efectuar uma gestão pela estrutura, para uma gestão pela cultura e substituir a gestão normativa por uma gestão por objectivos.

A pressão da opinião pública, as constatações da singularidade de cada escola e a crescente autonomia atribuída às escolas conferiram o direito de avaliar essas organizações (Lafond, 1998).

As decisões baseadas na avaliação das escolas são numerosas e complexas. Como resultado das avaliações, as decisões são afectadas na sua função, no modelo escolhido e, por vezes, na utilização da informação obtida e nas consequências da avaliação (Marchesi, 2001).

As organizações escolares começam cada vez mais a ser alvo de algumas avaliações internas e externas (e.g. IGE, 2000; DEB, 2000; Key, 2001; Marchesi, 2001). Dessas avaliações surgem informações relevantes para a resolução de alguns problemas com que as organizações se debatem e, talvez, sejam um contributo para a oferta de um serviço de qualidade acrescida.

Historicamente, tem-se olhado para as escolas como organizações avaliadoras e não como organizações que pudessem ser avaliadas. Deste modo, as escolas de hoje são organizações mais abertas para o exterior e onde, a qualquer momento, podem ser confrontadas com exigências ao seu desempenho. Este é um dos vários aspectos que torna pertinente abordar a escola em vários contextos organizacionais.

2.3 Contextos Organizacionais na Escola

Weick (1976) foi o pioneiro nos estudos organizacionais sobre a escola. Para o autor, as escolas são organizações debilmente acopladas, onde não existe uma forte união entre as várias estruturas, órgãos e acontecimentos, existindo sim, uma débil relação ou mesmo desarticulação entre os diferentes elementos.

Costa (1996) apresenta a escola através de seis imagens organizacionais: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura. A estas imagens poderá ser adicionada a da escola como uma realidade social (Pinto, 1991; Pinto, 1999; Fernandes & Pires, 1991).

A escola como empresa

A análise da escola como empresa surge dos pressupostos de Taylor e Fayol e consiste na atribuição de práticas utilizadas na área da indústria: estrutura hierárquica centralizada e formal, divisão do trabalho por tarefas especializadas, centralização na alta produtividade, rigorosa planificação, busca da melhor forma de fazer uma tarefa (*one best way*) e respectiva padronização, uniformização de processos e individualização do trabalho (Teixeira, 1995). Esta abordagem, baseada em princípios económicos e mecânicos do trabalho, transposta para a escola, vê o aluno como um produto a ser moldado (Costa, 1996).

Encarar a escola como organização que adopta conceitos económicos e empresariais não tem sido um processo pacífico por parte dos agentes do meio escolar, apesar de reconhecida a sua pertinência (Nóvoa, 1995; Afonso, 2000).

A escola como burocracia

A análise da escola como burocracia tem como inspiração o trabalho de Marx Weber que caracterizou a teoria da burocracia do seguinte modo: normalização das acções, hierarquia de autoridade e de funções com clara distribuição de competências, impessoalidade nas relações, distinção entre administração e propriedade, e, selecção de pessoal por características relacionadas com os objectivos da função a desempenhar (Teixeira, 1995).

Para Teixeira (1995), a organização escola herdou da teoria da burocracia três aspectos: as regras (emanadas de organismos centrais), o currículo escolar (definido a nível central e igual para todas as escolas e alunos) e o recrutamento do pessoal docente (concurso documental com base no tempo de serviço). Também Costa (1996) partilha da opinião que o nosso país ainda assume marcas óbvias deste modelo organizacional.

A escola como democracia

Esta abordagem, ao contrário das duas anteriores (escola como empresa e burocracia), deixa de estar centrada nas normas, tarefas, cargos e funções para dar relevância ao comportamento humano nas organizações.

Para Sarramona (1993), o conceito de democracia envolve as seguintes características: participação, pluralismo, liberdade, respeito mútuo e justiça.

Abordar a escola como democracia só faz sentido conhecendo os pressupostos da Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo, que está por detrás desta abordagem. A Teoria pode sintetizar-se nos seguintes aspectos (Teixeira, 1995):

- o operário é visto como ser integrado num grupo;
- a pessoa é mais importante do que a tarefa porque se admite a satisfação do pessoal;
- a motivação do pessoal é mais influenciada por aspectos sociais do que materiais;
- as organizações têm de ter em conta a existência de subgrupos dentro das organizações.

E qual poderá ser o impacto da Teoria das Relações Humanas na organização escola?

O facto da Teoria das Relações Humanas reconhecer a existência de uma estrutura informal contribui fortemente para as escolas compreenderem determinados comportamentos de alunos, professores e funcionários, perante aspectos que não se encontram regulamentados, naquilo que o vocabulário escolar designa, por exemplo, por currículo oculto (Torres, 1995). A inclusão de representantes de alunos, professores e funcionários nos órgãos de gestão escolar são sinal vivo desta Teoria na vida das escolas. A ênfase que a Teoria das Relações Humanas dá ao indivíduo pode ser revista no ensino, cada vez mais centrado na aprendizagem dos alunos como pessoa no seu todo, talvez hoje materializada na actual teoria da gestão flexível do currículo (Teixeira, 1995).

Para Costa (1996), a imagem da escola como democracia traduz os estabelecimentos de ensino que valorizam as pessoas, apostando em modelos participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, como forma de atingir a harmonia e o consenso.

A escola como arena política

Olhar a escola como modelo político (Alves, 1999a; Afonso, N. 1994; Falcão, 2000; Fonseca, 1998) ou arena política (Costa, 1996) consiste na recusa da racionalidade e da previsibilidade da escola como empresa e burocracia, bem como da renúncia da unidade de objectivos e visão consensual da perspectiva democrática.

O modelo político assume que, sendo as escolas, organizações sociais complexas, podem ser estudadas como miniaturas dos sistemas políticos mais amplos, onde os indivíduos ou os grupos desenvolvem estratégias em função dos

seus interesses, mobilizam os seus recursos de poder e de influência e desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação no sentido de alcançarem os seus objectivos (Fonseca, 1998).

Para Costa (1996) e Fonseca (1998), os pressupostos da escola como modelo político surgem em torno de quatro conceitos: interesses, conflito, poder e negociação.

A escola possui actores activos que manifestam um díspar conjunto de interesses (pessoais e profissionais) e que procuram realizar-se na organização em que se encontram. Gerir interesses, na organização escola, passa por controlar os conflitos que emergem nos momentos de tomada de decisão (avaliação de alunos, atribuição de remunerações, etc.).

Os interesses individuais e grupais afirmam-se pelos jogos de poder que se tornam decisivos nas situações de conflito e nos difíceis processos de tomada de decisão. No interior das escolas, as várias fontes de poder residem nos responsáveis pela gestão das escolas, nos professores e nos alunos. Podem ser apontados, como exemplo destes jogos de poder, a influência que, por vezes, os alunos exercem nos métodos e estilos utilizados pelos professores.

Concertar com sucesso, interesses, conflitos e poderes na escola, passa por uma forte capacidade de negociação. Algumas forças de negociação residem nas relações professor-director, professor-pais, professores-professores e professor-alunos. Fala-se assim, por exemplo, de directores que negoceiam com professores a distribuição de recursos, promoções, regulamentos, objectivos escolares, lugares de liderança, etc.

A escola como cultura

Reconhecendo a cultura como um conjunto de símbolos, valores e crenças partilhados, assume importância analisar o seu efeito nas vidas das organizações, entendidas como sistemas complexos onde as pessoas definem estruturas, gerem recursos e procuram alcançar objectivos pessoais e organizacionais.

Vários autores fazem uma abordagem do impacto da cultura na vida organizacional e elaboram uma analogia com as organizações escolares (Costa, 1996, Nóvoa, 1995, Rocha, 1999, Teixeira, 1995, Torres, 1997).

Para Costa (1996), a perspectiva cultural das organizações, no contexto escolar, é caracterizada pelos seguintes aspectos:

- a especificidade de cada escola constitui a sua própria cultura traduzida em várias manifestações simbólicas;

- reconhecendo que a qualidade e o sucesso das organizações dependem da cultura, as escolas com melhores desempenhos caracterizam-se por possuírem uma forte cultura materializada na identidade e valores partilhados entre os seus membros;

- vendo a realidade organizacional como construção social, as metodologias de investigação qualitativas voltam o seu objecto de estudo para dentro das escolas ricas em dimensões simbólicas;

- o papel dos gestores não deverá centrar-se nos processos formais de tomada de decisão, mas na “gestão do simbólico”.

Reconhecidos os aspectos culturais no ambiente escolar, poder-se-á colocar a questão: o que se entende por cultura escolar?

A cultura escolar traduz-se num “sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola” (Teixeira, 1995, p.78). A autora refere alguns exemplos onde a cultura escolar pode assumir alguma relevância: clubes escolares, planificações anuais, reuniões semanais, projecto educativo da escola, e podem ser incrementadas a esta lista, entre outras, reuniões de conselho científico, conselho disciplinar, reuniões gerais de professores, comemorações de ordem local, regional ou nacional, comemorações do dia mundial da criança e reuniões gerais de alunos. Em todos estes momentos de encontro entre os vários actores da escola há, naturalmente, um apelo para os valores e regras de grupo.

A escola como realidade social

A escola é um espaço de socialização e, como tal, assume um lugar central na construção e transmissão de saberes extremamente relevantes para a elaboração de identidades colectivas (Pinto, 1991).

A socialização, como processo de interacções sociais, marca presença de várias formas na realidade escolar. Esse processo decorre na organização escola, que é um lugar de socialização de alunos, pais, professores e funcionários. A experiência escolar marca os alunos e, a partir de determinado momento, a imagem que têm em relação à escola que frequentam. Assim, os alunos que têm uma socialização escolar curta, a imagem que possuem da escola está muito relacionada com indicadores de socialização familiar. Enquanto isso, alunos com um período de socialização escolar superior têm uma representação da escola mais relacionada com as interacções sociais a que estão sujeitos no seu interior (Pinto, 1999).

O reconhecimento da existência da dimensão social na escola pode ser assim identificado por alguns aspectos onde ela se manifesta (Fernandes & Pires, 1991):

- no interior da organização escola: os professores e alunos na relação educativa; os directores, responsáveis de disciplinas envolvidos no planeamento e controlo do acto educativo; o pessoal de apoio, que apesar de responsável pela manutenção dos espaços, exerce influência no comportamento dos alunos; a relação entre os alunos que, por vezes, assume maior importância do que a relação alunos-professores;

- no exterior da organização escola e acima dela: o planeamento, o financiamento, a coordenação, a fiscalização e a gestão das autoridades de educação (regionais ou centrais); equipas de apoio aos programas, metodologias e estudo de redes escolares; os governos que orçamentam, legislam e definem políticas na educação;

- em paralelo com a organização escolar: a família, a igreja, os partidos políticos, os sindicatos de professores e os meios de comunicação social.

A escola como anarquia

A mudança imposta pelo ambiente à escola torna-a numa organização onde, por vezes, a estrutura, os órgãos e os acontecimentos não têm uma ligação forte. Este foi o pensamento deixado por Weick (1976) que manifestava a preocupação pela escola encarar a sua vida organizacional com olhos postos na imprevisibilidade do meio.

A ruptura de modelos de gestão, baseados na racionalidade e previsibilidade, dão lugar a modelos definidos em função da ambiguidade e da incerteza. Neste sentido, Fonseca (1998) define a escola como um sistema debilmente articulado, enquanto, Costa (1996), elabora uma revisão em torno da escola como uma anarquia. Este último autor materializa a escola como um sistema, cada vez mais, divorciado de aspectos prescritos e normativos, pelo que:

- em termos organizacionais a escola é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;

- o modo de funcionamento da escola pode ser apelidado como conceito de anarquia, pois baseia-se em intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras, entre outros aspectos;

- a tomada de decisões não surge de uma sequência lógica de planeamento (tipo causalidade linear), mas antes de formas desordenadas, imprevisíveis e improvisadas;

- a escola não é um todo homogéneo, coerente e articulado, mas sim um conjunto de órgãos, estruturas e processos debilmente unidos;

- a organização escola é bastante vulnerável ao seu ambiente externo, que se pauta pela turbulência e incerteza, incrementando, de igual modo, a ambiguidade e incerteza organizacional;

- vários processos organizativos realizados pela escola (avaliação, planificação, tomada de decisões e certificação) assumem de forma crescente um carácter essencialmente simbólico.

A imagem da escola como anarquia traduz-se, na sua aceitação, como um sistema aberto e vulnerável ao ambiente. Mais do que esse reconhecimento é a tomada de consciência pela procura de novos modelos de gestão escolar que abandonem o planeamento formal e normativo.

Destas abordagens (Tabela 4) ressalta o facto de todas estarem marcadas por diferentes actos de gestão. Diga-se que enquanto umas dão, por exemplo, mais ênfase ao processo (burocracia) outras dão mais ao produto (empresa). No fundo, as diferenças residem em aspectos culturais, estratégicos, liderança, etc. Conceitos regularmente usados na área de gestão justificam uma clarificação face à presença que actualmente começam a ter nas organizações escolares.

Perspectiva de abordagem	Referências
Burocracia	Costa, J. (1996); Teixeira, M. (1995)
Empresa	Costa, A. (1996); Nóvoa, A. (1995); Afonso, A. 2000
Cultura	Costa, A. (1996); Nóvoa, A. (1995); Rocha, A. (1999); Teixeira, M. (1995); Torres, L. (1997)
Democracia	Sarramona, J. (1993); Teixeira, M. (1995); Costa, A. (1996)
Política	Alves, J. (1999a); Afonso, N. (1994); Costa, A. (1996); Falcão, M. (2000); Fonseca, A (1998)
Anarquia	Costa, A. (1996); Fonseca, A (1998); Weick, K. (1976)
Empresa	Costa, A. (1996); Teixeira, M. (1995)
Realidade social	Fernandes, A. & Pires, E. (1991); Pinto, A. (1999); Pinto, J. (1991)

Tabela 4: Perspectivas de Abordagem da Organização Escola

2.4 A Escola e os Conceitos de Gestão

A literatura, no âmbito das ciências da educação, está largamente marcada por conceitos provenientes da área da gestão. A certeza é de que não se trata de uma conquista do mundo empresarial e da economia à gestão escolar, mas sim uma contribuição da gestão para novas filosofias e metodologias escolares.

As escolas não estão a perder a sua identidade, mas sim a olhar para conceitos, estratégias e métodos que têm sido eficazes em várias organizações e que podem contribuir para revitalizar o adormecimento de algum mundo escolar.

Longe vão os tempos em que ligar conceitos de gestão às escolas provocava alguma repugnância nos actores escolares. Alguma parte do percurso já foi realizada, no entanto, não se chegou ao fim.

Neste sentido, foram seleccionados alguns conceitos que, de forma mais ou menos pacífica e partilhada, marcam presença nos discursos da educação.

Gestão

As novas formas de organização e autonomia das escolas exige novos modelos de gestão (Hespanha, Cibebe & Góis, 1994).

Quando se fala de gestão na organização escola é muito difícil deixar de pensar num outro conceito: a autonomia das escolas. Resumidamente, e longe de discussões em torno da sua real eficácia, a autonomia das escolas é uma transferência de competências dos órgãos de poder central para os órgãos de direcção de cada escola. No fundo, consiste na criação de medidas que visam reforçar a autonomia estratégica, pedagógica, administrativa e financeira da escola. Deste modo, cabe aos órgãos de gestão gerir aspectos como planeamento, organização interna, gestão curricular, gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros), relações externas (parcerias, cedências de instalações, actividades formação profissional, animação cultural, etc.), gestão da inovação, avaliação e mudança (Barroso, 1996).

Cabe assim à organização escola encontrar a melhor forma para construir modelos de gestão escolar (Lima, 1996). Para o autor, as práticas de gestão assumem-se como acções possíveis no quadro de algumas regras e arranjos estruturais, morfológicos, e de poder, mas também como factores de criação e de

recriação, permanentes, de outras regras e de outras estruturas igualmente possíveis num futuro mais próximo e imprevisto por parte dos actores da organização escola.

Estratégia

O conceito de estratégia transposto para as escolas surge como imperativo para introduzir mudanças qualitativas de modo a torná-las mais consentâneas com as suas finalidades.

Para Murgatroyd e Morgan (1993), as escolhas estratégicas na organização escola andam em torno de quatro dimensões chave: acesso, recursos, currículo e gestão. A dimensão acesso traduz a forma como os alunos podem aceder à escola e o modo como realizam a sua escolha. Os recursos não são apenas financeiros, mas também humanos, de aprendizagem e tecnológicos. O currículo envolve uma definição mais lata ao nível de *mix* de serviço, envolvendo o processo pedagógico em torno dos modelos de aprendizagem. Por último, cabe à gestão articular as três dimensões anteriores procurando estratégias eficazes.

O pensamento estratégico pode abarcar vários domínios e apresenta potencialidades técnicas que podem melhorar as *performances* das escolas. Mas o que significa pensar e actuar estrategicamente nas escolas? A resposta, segundo Estevão (1998), só é possível depois de encontrar respostas para um conjunto de questões apresentadas na Tabela 5.

Um modelo de gestão estratégica nas escolas permite-lhes que não vivam em função de directrizes de organismos centrais ou de vontades políticas. Adoptar um modelo estratégico é reagir às mudanças e construir uma identidade organizacional marcando presença diferenciada no contexto em que se insere.

Comportamento Organizacional

Após a tomada de decisões estratégicas, devem existir outras estratégias mais específicas ao nível dos recursos e do desenvolvimento e implementação dos planos operacionais. Diga-se que há que transformar a estratégia organizacional em acção concreta. Este processo depende do grau de consistência entre a cultura, as estratégias individuais e de grupos, e, das políticas de recursos humanos (Estevão, 1998).

A implementação estratégica envolve mudanças ao nível dos comportamentos. De nada valerá um excelente planeamento estratégico se a estrutura organizacional

não for adequada. De nada valerá uma boa estratégia se a cultura organizacional for caracterizada por valores que não se coadunam com a estratégia escolhida.

Questões para a actuação estratégica nas escolas

- 1- Qual é a nossa ambição de construir uma diferença relativamente às outras escolas?
- 2- Quais os valores básicos actuais e futuros que devem ser negociados para a nossa escola?
- 3- Quais são as nossas agendas estratégicas no momento actual?
- 4- O que fazemos melhor relativamente às outras escolas?
- 5- Quais as inovações estratégicas que gostaríamos de desenvolver?
- 6- Que público servimos e que público gostaríamos de servir?
- 7- Que serviços reais e potenciais a escola disponibiliza?
- 8- Quais as oportunidades e constrangimentos actuais e futuros?
- 9- Que políticas devem ser estabelecidas de modo a que todas as actividades se realizem segundo a nossa estratégia e em concordância com a ambição e a filosofia da escola?
- 10- Em que sentido, é a qualidade estratégica uma propriedade transfuncional na escola?

Tabela 5: Actuação Estratégica nas Escolas

Fonte: Estevão (1998)

Num trabalho onde procurava identificar as causas do insucesso dos alunos, Guerra (2000), obteve dos professores as seguintes explicações: são vagos, são preguiçosos, estão desmotivados, não têm métodos de estudo, estão integrados num grupo péssimo, vêem demasiada televisão, portam-se mal, etc. Deste modo de nada valerá delinear novas estratégias se os actores não mudarem os comportamentos ou continuarem a achar que os problemas estão apenas de um lado.

Liderança

A liderança organizacional é “um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo” (Syroit, 1996). Segundo refere o autor, mais importante do que a definição anterior é saber da eficácia da liderança. Convém pois encontrar indicadores para avaliar o sucesso da liderança: desempenho do grupo, capacidade para se adaptar a novas situações, grau de satisfação para com o líder, absentismo, *turnover*, etc.

Ao nível das organizações escolares, a liderança, sem querer entrar no perfil do líder (personalidade, inteligência e motivação), pode assumir três estilos: autoritário, democrático e “laissez-faire”. No estilo autoritário é o líder que determina as políticas e as estratégias da escola afectando os respectivos recursos de acordo com as necessidades. Um líder no estilo democrático tende a criar incentivos à participação de outros membros da escola nos processos de formulação estratégica e tomada de decisão. No estilo “laissez-faire” o poder do líder dilui-se pelos outros membros, tendo o líder o papel de avaliar a eficiência e a eficácia das tarefas correntes. Este último estilo pode marcar presença nas escolas onde a taxa de rotação dos professores é elevada, não havendo oportunidade para que criem uma identidade na organização (Alves, 1999a).

A liderança nas escolas pode pautar-se por alguma complexidade onde os líderes têm a difícil tarefa de gerir influências, interesses, saberes, valores, hábitos, rotinas e potenciais focos de conflito (Fonseca, 1998).

Para Alves (1999), tendo em atenção as especificidades da organização escola (incerteza e ambiguidade das exigências dos contextos legais, familiares e sociais e especificidades da função professor), só uma liderança reconhecida pode levar os membros, nomeadamente os professores, a mudarem as suas crenças, as suas preferências, as suas práticas pedagógicas e avaliativas.

Inovação

Num ambiente de gestão de recursos, os actores do sistema educativo são convidados a inovar processos para tornar as escolas sistemas vivos.

Enquadrado numa lógica orçamental e financeira, quando se apela para o desenvolvimento de um novo projecto de escola, em poucos segundos, chega-se à

lógica de serem necessários mais recursos. Poucas são as vezes em que é feito o exercício de gerir de modo diferente (inovador), os recursos existentes, adequando-os a cada tempo e a cada lugar. No fundo, as escolas têm um défice de situações que permitam aos seus actores pensar e agir de forma diferente (Canário, 1995).

A inovação urge nas escolas num cenário onde a autonomia escolar é crescente e a pressão por um serviço de qualidade é uma exigência de pais, alunos, professores e funcionários. A pesada herança de um ensino dependente do poder central é ainda um forte travão para a inovação nas escolas. Contudo, inovar deixa de ser uma opção estratégica, mas um imperativo de sucesso numa conjuntura pautada por fortes exigências na qualidade dos serviços, onde a organização escola se enquadra.

Clientes

O termo clientes, devido à conotação negativa que tem em contexto educativo, está, por vezes, “escondido” noutros conceitos: comunidades educativas, actores educativos, beneficiários da escola, destinatários da escola, membros da escola, etc.

Quando existe alguma aceitação do termo cliente na organização é com alguns cuidados. Para Alves (1999a), os alunos assumem-se como clientes, mas apenas nas escolas de ensino não-estatal.

Falcão (2000) usa o termo de clientelas quando se refere a professores, pessoal não docente, alunos e pais. No entanto, esta abordagem é feita no âmbito do conselho escolar enquanto órgão marcado por jogos de poder.

No contexto de comunidade educativa, os clientes da organização escola encontram-se explicitamente representados por professores, pais, alunos e comunidade local (Sarmiento & Ferreira, 1999).

Identificar os clientes das organizações é contribuir para a unidade do sistema em torno da sua satisfação. O cliente é aquele que beneficia de um *output* de um processo. Assim, de forma geral, em ambiente escolar, o cliente é encontrado em função do processo que estiver em causa. Um aluno pode ser um cliente enquanto elemento de um sistema de transmissão de conteúdos programáticos. Também os professores podem assumir-se como clientes na organização escola, enquanto sujeitos envolvidos em processos administrativos (Sá, 1998).

Para Sá (1998, p. 14) “nos níveis de ensino pré-escolar e básico, os clientes mais directos são, por excelência, os pais”.

Encontrar e assumir alguns actores da organização escola como clientes é identificar focos de pressão que exigem da organização um determinado desempenho. São os clientes que prolongam a vida das organizações e a escola pode assumir elevados riscos, menosprezando este facto num contexto onde a sociedade exige melhores desempenhos às escolas. A escola é cada vez mais um sistema aberto, veja-se, por exemplo, as divulgações de resultados de desempenho académico dos alunos nas escolas nacionais. Independentemente da credibilidade e utilidade desses estudos, a percepção pela qualidade das escolas está em jogo e o alheamento a este facto pode ser a arma mortífera para os seus objectivos.

Aprendizagem Organizacional

Senge (1990) é uma referência quando se aborda aprendizagem organizacional com a obra "The Fifth Discipline". A sua contribuição estendeu-se às organizações escolares com a obra "School That Learn".

A escola pode retirar vantagens da aprendizagem organizacional centrando atenções na sala (turma), na escola e na comunidade (Senge, Cambron-McCabe, Smith, Dutton & Kleiner, 2000).

Para Guerra (2000, p. 43) "é um erro crasso pensar que estamos instruídos para sempre". Para combater a mudança é necessário que a escola reflita e aprenda. O autor vinca a necessidade da escola romper com a dinâmica obsessiva do ensino e assumir uma inquietante interrogação sobre a sua própria aprendizagem.

Colocam-se, no entanto, algumas barreiras à aprendizagem organizacional nas escolas: rotinas das práticas profissionais, descoordenação dos profissionais, burocratização das mudanças, supervisão temerosa, excessiva centralização, desmotivação da classe docente, acção sindical meramente reivindicativa, massificação dos alunos e falta de equipas capazes de gerir as escolas.

As escolas, como organizações, orientam esforços para a aprendizagem dos alunos, mas realizam, em simultâneo, interacções com outros membros (professores, pais, comunidade local) fazendo com que, continuamente, se interroguem sobre os sentidos, os modos e as consequências dessas relações, ou seja, as escolas aprendem com as suas aprendizagens (Sarmiento, 1999).

A aprendizagem organizacional nas escolas coloca-se como desafio a todos os membros que procurem saber em que escola se encontram, para onde caminha a escola e como devem actuar para cumprir o seu mandato cívico e social (Sarmiento, 1999).

As escolas não podem ficar indiferentes aos ventos da gestão. Sinteticamente, foram aqui apresentados alguns conceitos da área da gestão, mas que já contribuem para compreender contextos escolares.

Conceitos	Referências
Gestão	Barroso, J. (1996) Hespanha, C., Cibele, C. e Góis, E. (1994) Lima, L. (1996)
Estratégia	Estevão, C. (1998) Fonseca, A (1998) Murgatroyd, S. e Morgan. C. (1993)
Comportamento Organizacional	Estevão, C. (1998) Guerra, M. (2000)
Liderança	Alves, J. (1999, 1999a) Fonseca, A (1998)
Inovação	Canário, R. (1995)
Clientes	Alves, J. (1999a) Falcão, M. (2000) Sá, P. (1998) Sarmiento, M. & Ferreira, F. (1999)
Aprendizagem Organizacional	Guerra, M. (2000) Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000) Sarmiento, M. (1999)

Tabela 6: Conceitos de Gestão na Organização Escola

2.5 Educação Pré-Escolar

2.5.1 Finalidades

Para muitos, a educação pré-escolar é a resposta mais eficaz para o modo de vida da nossa sociedade. Pais e mães colocados no mercado de trabalho precisam encontrar forma de continuar as suas actividades profissionais e, em simultâneo, garantir uma vida em família onde os filhos assumem um importante papel. De outro modo, para muitos pais, os jardins de infância são o “depósito” ideal para manter os seus filhos ocupados durante o período em que estão nos seus postos de trabalho.

Apesar desta visão redutora sobre as instituições que acolhem as crianças em idade pré-escolar, começa a surgir uma forte e nova consciência sobre o papel dos jardins de infância que vai muito para além da guarda de crianças.

Nesta linha de pensamento, Cardona (1997, p. 11) coloca uma questão interessante: "Educação pré-escolar: é o prefácio da vida ou do ensino?". Também Marques (1986) nos convida a uma reflexão interessante: "Pode a pré-escola mudar as nossas vidas?".

Deixando por alguns instantes as questões anteriores, coloca-se uma outra que urge responder em primeiro lugar: o que é a educação pré-escolar?

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97, Art.º 2º):

"A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário".

E quais os destinatários da educação pré-escolar? A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97, Art.º 3º) estabelece que "A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar".

Os estabelecimentos que o art.º 3º refere, enquadram-se numa rede pública e noutra rede privada (com fins lucrativos ou sem fins lucrativos). Assim, genericamente, podemos referir a existência de três tipos de jardins de infância: Públicos, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e Jardins Privados com Fins Lucrativos.

Retomando agora as questões iniciais de Cardona (1997) e Marques (1986), quais podem ser os impactos da educação pré-escolar? O Parecer N.º 1/94 do Conselho Nacional da Educação (CNE, 1994) enuncia que as crianças que frequentaram a educação pré-escolar de qualidade tiveram os seguintes benefícios: melhores resultados escolares, evidenciaram características importantes para o sucesso no trabalho e nas relações pessoais e sociais, obtiveram mais sucesso na vida pessoal e profissional e evidenciaram ser cidadãos mais úteis à sociedade.

Em sentido genérico, as finalidades da educação pré-escolar são as seguintes (CNE, 1994):

- a guarda das crianças;
- o desenvolvimento psicomotor, intelectual, afectivo e sociomoral, através de actividades e experiências educativas;

- a socialização proporcionada por experiências de interação social e estimulação interpessoal fora do contexto familiar, como forma de garantir a inserção sociocultural das crianças nos valores e normas sociais;

- a instrução, ou seja, a transmissão de conteúdos programáticos necessários para o ingresso no 1º ciclo do ensino básico;

- apoio social, proporcionando às famílias mais carenciadas serviços que permitam o trabalho das mães fora de casa e, conseqüentemente, uma melhoria das condições sociais, económicas e educativas.

É fácil reconhecer a importância do ensino pré-escolar, e, por isso, segundo o CNE (1994), é importante que este seja um assunto presente na agenda da política educativa, na medida em que se assiste a uma forte mudança na estrutura familiar, marcada pela crescente separação entre a vida familiar e o trabalho. Impõem-se que sejam fornecidas informações às famílias sobre o acesso, finalidades e condições deste nível de ensino.

Apesar de poucos reconhecerem a importância do ensino pré-escolar, os seus objectivos são hoje muito mais ambiciosos do que a mera guarda de crianças conforme mostra a Tabela 7.

Princípios gerais pedagógicos
Objectivos da educação pré-escolar - (Lei N.º 5/97, Art.º 10º)
<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; - Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; - Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; - Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; - Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; - Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; - Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e colectiva; - Proceder à despistagem de inadequações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

Princípios gerais pedagógicos
Objectivos da educação pré-escolar - (Lei N. ° 5/97, Art. ° 10º)
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Tabela 7: Objectivos da Educação Pré-Escolar

2.5.2 Diagnóstico da Situação Actual

Têm sido várias as referências que apontam Portugal como um país que apresenta uma baixa taxa de cobertura do ensino pré-escolar (eg. Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz & Macedo-Pinto, 1990; Bairrão & Tietze, 1995; Carvalho, 1996).

A taxa de cobertura dos serviços de educação pré-escolar em Portugal era de 32% em 1988 e de 53% em 1991/92 (CNE, 1994) tendo em 1997 subido para 64,5% (DEB, 2000). Esta evolução não é ainda satisfatória, face à realidade dos outros países da Europa, mas também porque a taxa de cobertura é algo díspar nas várias regiões do país para valores referentes a 1997/98: Região do Alentejo (86,9%), Regiões do Centro (79,1%), Lisboa e Vale do Tejo (64,9%), Norte (56,8%) e Algarve (56,1%) (DEB, 2000).

No âmbito do Estudo Temático da Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância, realizado pela Comissão de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), resultaram as seguintes recomendações para as políticas realizadas no ensino pré-escolar (DEB, 2000):

- Melhorar a coerência das políticas e a sua implementação;
- Formação inicial e contínua para o pessoal;
- Estatutos e condições de serviço;
- Reforço da inspecção e da auto-avaliação;
- Melhoria nas normas de funcionamento e de responsabilização;
- Manutenção dos registos das crianças e a sua transferência para outros estabelecimentos;
- Melhoria na implementação de medidas, monitorização e processo consultivo;
- Estatísticas fidedignas e constituição de um organismo de supervisão das crianças;
- Investigação sobre a qualidade dos diversos serviços de apoio.

2.6 O mercado da escola

O termo “mercado”, no nosso país, não é, normalmente, utilizado nas Ciências da Educação. A particularidade dos objectivos das organizações escolares é um

forte argumento. No entanto, quando alguns autores (eg. Murgatroyd & Morgan, 1993) recorrem ao conceito, não se preocupam com variáveis exclusivamente financeiras, mas sobretudo com os interesses existentes em torno da organização escola.

Murgatroyd e Morgan (1993), abordam a dinâmica da “indústria” do ensino referindo que o sucesso da análise da indústria está intimamente relacionado com o trabalho desenvolvido pelo próprio investigador, que deve, enquanto profissional responsável, trabalhar sistematicamente, com vista à compreensão das sete características fundamentais da “indústria escolar”:

- Alterações ao nível do comportamento dos *stakeholders* dos clientes;
- Alterações ao nível do comportamento dos *stakeholders* dos fornecedores de serviços;
- Alterações ao nível do emprego e utilização de novas tecnologias;
- Participação de novos fornecedores no “negócio” da educação;
- Alterações ao nível das estratégias competitivas entre escolas;
- Alterações ao nível dos regulamentos governamentais;
- Percepção das características demográficas mais importantes que irão afectar a natureza do ensino.

São estas sete características que, Murgatroyd e Morgan (1993), referem como elementos de mercado da organização escola (Figura 4).

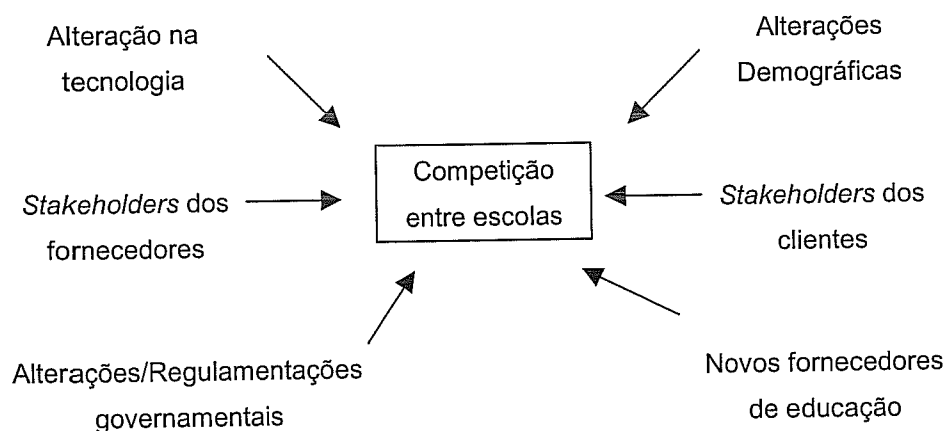


Figura 4: Elementos de Mercado da Escola

A partir da sugestão de Murgatroyd e Morgan (1993), para análise do mercado escolar, efectuar-se-à uma reflexão mais detalhada sobre cada elemento de mercado.

2.6.1 Stakeholders dos Clientes

Murgatroyd e Morgan (1993), enunciam com *stakeholders* dos clientes, nas organizações escolares, os pais, líderes e demais responsáveis comunitários, jovens, entidades empregadoras, instituições de ensino pós-secundário e grupos comunitários.

Implicitamente, outros autores (Azevedo, 2001; Landsheere, 1997; Marques, 1988), apontam os pais e as famílias como elementos de mercado das escolas.

Mais do que identificar os vários elementos que se enquadram nos *stakeholders* dos clientes, convém reflectir sobre as atitudes e comportamentos desses grupos, susceptíveis de afectar directamente quer as actuais actividades levadas a cabo pelas escolas, quer os acontecimentos futuros. De outro modo, importa pois, equacionar aspectos de gestão escolar de curto prazo e aspectos de natureza estratégica.

Pais

Numa primeira etapa, apresentam-se algumas reflexões que podem ajudar a compreender as expectativas dos pais face à organização escola (Murgatroyd & Morgan, 1993):

- Os pais demonstram um maior nível de exigência em relação ao ensino básico. Na opinião dos pais, este nível de ensino deve preocupar-se mais directamente com os aspectos relacionados com os cuidados de saúde e de bem-estar social;
- São cada vez maiores as exigências por parte dos pais, no sentido de que lhes sejam dadas garantias quanto aos futuros níveis de competências literárias, matemáticas e sociais;
- Os pais revelam uma preocupação crescente com a educação ministrada nos estabelecimentos de ensino (exigem garantias de que a educação que os seus filhos recebem na escola os prepara, efectivamente, para o mercado de trabalho);
- Os pais demonstram estar cada vez mais interessados em participar activamente, não apenas ao nível do processo de tomada de decisões, mas também ao nível do *modus operandi* das escolas e do desenvolvimento dos currículos;

- Os pais exigem que seja prestada uma atenção cada vez maior à educação ministrada nas escolas, nomeadamente a crianças com dificuldades na aprendizagem e a crianças sobredotadas;

- Os pais revelam um grau de incerteza cada vez maior não apenas acerca da importância de que a educação se reveste à luz do desemprego, mas também acerca de aspectos relacionados com o acesso à educação pós-ensino secundário e com a prática crescente da imposição de “propinas”, no âmbito da educação.

Marques (1988), coloca ênfase no grau de autonomia dos pais na escolha das escolas para os seus filhos, principalmente, no sistema público de educação. Para o autor, essa autonomia, em Portugal, é bastante reduzida. Contudo, o direito dos pais à livre escolha das escolas conduziria a um sistema educativo mais competitivo que levaria a uma melhoria geral da qualidade de ensino.

Alunos

A identificação dos alunos como principais clientes da educação não sofre quaisquer contestações. Em referência, por exemplo, à educação pré-escolar, só tem sentido a prática educativa que estiver ao serviço da criança e exclua interesses políticos, objectivos institucionais ou interesses pessoais (Ribeiro & Lopes, 2001).

Coloquemos, agora em relação aos alunos algumas reflexões, sugeridas por Murgatroyd e Morgan (1993), para contributo de uma melhor gestão escolar:

- Com o passar do tempo vão sendo cada vez mais elevadas as taxas de desistência de diversos sistemas de ensino;

- Em alguns testes de avaliação, os alunos revelam uma preparação insuficiente (o que se traduz em resultados mais baixos do que o que seria de esperar), denotando uma fraqueza ou debilidade ao nível da eficácia e do desempenho do próprio sistema de ensino;

- Crescente procura, pelos alunos, dos serviços “comunitários” da escola – saúde, desporto, aconselhamento, orientação, clubes e associações;

- Os alunos revelam uma preocupação crescente em relação ao leque de opções possíveis – busca de uma maior flexibilidade;

- Os alunos preocupam-se com o estabelecimento de uma relação mais sólida e firme entre a escola e a carreira profissional.

As pressões sociais, o maior número de informação disponível, a exigência e competitividade do mercado de trabalho contribuem para os níveis de ensino mais

elevados, a existência de alunos mais esclarecidos e exigentes na capacidade de resposta das escolas.

Entidades empregadoras

As entidades empregadoras, num nível escolar que não o mais básico, procuram nas escolas centros de transmissão de saberes (científicos e técnicos) que habilitem os indivíduos para o exercício de actividades profissionais (IPQ, 2000).

Convém no entanto referir, que os interesses das entidades empregadores, face às organizações escolares, não se circunscreve apenas aos domínios técnico e profissional, de acordo com as reflexões propostas por Murgatroyd e Morgan (1993):

- As entidades empregadoras revelam uma preocupação crescente acerca da qualidade dos serviços educacionais, em termos de competências literárias, matemáticas e sociais;

- Estão empenhadas em participar cada vez mais frequente e activamente em questões afectas ao processo educativo (nomeadamente, em questões de estratégia e de angariação de recursos), através do estabelecimento de parcerias industriais e *jointventures* e ainda através da criação de projectos com vista ao desenvolvimento de currículos;

- As empresas apostam cada vez mais na formação dos seus funcionários, o que se traduz por um aumento das despesas em acções de formação e aprendizagem específica (relacionadas sobretudo com a atribuição de competências literárias, matemáticas e sociais após o período escolar propriamente dito) – este empenho por parte das empresas é entendido como sendo a resposta às lacunas deixadas em aberto pelas escolas;

Os aspectos citados, indicam que a tendência para o facto das entidades empregadoras reconhecerem que o investimento na formação é um elemento-chave em qualquer estratégia de competição.

Instituições de ensino pós-secundário

Na base dos elementos de mercado apresentados por Murgatroyd e Morgan (1993), os autores apresentam, nos *stakeholders* de clientes, as instituições de ensino superior, e nessa linha colocam alguns aspectos que convém reflectir:

- Alterações ao nível dos requisitos de admissão (que se tornam mais exigentes), na medida em que a procura de vagas suplanta a oferta;

- Este tipo de instituições revela uma grande preocupação, relativamente à base académica do currículo escolar – com base nessa preocupação, fazem todos os esforços, no sentido de influenciar o currículo das escolas, ao nível da admissão na Universidade;

- Revelam uma grande preocupação relativamente àquilo que consideram ser uma lacuna grave dos currículos do ensino secundário. Segundo estas instituições, os currículos do secundário pecam pela não integração de competências tecnológicas, nomeadamente, tecnologias de informação;

- Demonstram um interesse crescente pela preparação dos jovens para uma aprendizagem vitalícia.

Apesar das reflexões apresentadas estarem ao nível do ensino superior, pode colocar-se aqui um outro aspecto. Veja-se, por exemplo, os impactos que podem estar envolvidos nas crianças que frequentam o ensino pré-escolar e aquelas que não têm essa oportunidade. No nosso país, a sua frequência é facultativa, pelo que, poderão ser encontrados alguns aspectos merecedores de um estudo mais crítico. Qual será o impacto nas crianças que não frequentaram o ensino pré-escolar e ingressam no primeiro ciclo do ensino básico? Como será estruturado o trabalho do docente do primeiro ciclo que tem na sala de aula alunos que frequentaram o pré-escolar e outros que não?

Porque as situações colocadas merecem uma análise séria, convém apontar, que além das organizações escolares de nível superior e secundário afinarem estratégias, também a outros níveis é preciso fazê-lo. No entanto, essa é já uma preocupação manifestada por alguns autores (Ribeiro & Lopes, 2001).

Grupos comunitários

Murgatroyd e Morgan (1993) identificam alguns grupos comunitários como tendo interesses e influências no desempenho das organizações escolares. Apesar disso, e à semelhança da tipologia de clientes escolares apresentada pelo IPQ (2000), estes grupos enquadram-se ao nível de clientes externos às escolas.

Nos grupos comunitários podem ser incluídos os contribuintes (que não tendo filhos têm o direito de exigir um bom investimento na educação), as Organizações não Governamentais, as Instituições Religiosas e as Instituições de Solidariedade. Para estes grupos, como forma de uma boa gestão estratégica das escolas, podem ser realizadas as seguintes reflexões:

- Os contribuintes que não têm filhos a frequentar a escola revelam uma certa preocupação com o retorno do investimento realizado no sistema educativo;
- Os grupos empenhados na defesa de determinadas causas consideram, cada vez mais, as escolas como um veículo para a promoção de aspectos de carácter social (ex.: SIDA, questões ambientais, direitos das minorias linguísticas no seio do sistema educativo);
- Controlo dos currículos directamente afectos a questões religiosas/éticas/morais por outras entidades competentes;
- Maiores exigências no sentido de ser facilitado o acesso, por parte dos próprios grupos comunitários, às instalações e ao equipamento (nomeadamente, às tecnologias de informação).

O IPQ (2000) reconhece importância e complexidade na identificação dos clientes das escolas. Na base de uma reflexão séria, o IPQ, exemplifica que uma escola pode apresentar a seguinte estrutura de clientes:

Cientes Internos:

- Alunos, professores, funcionários da instituição (enquanto utilizadores dos serviços não académicos);
- Alunos (enquanto receptores de aprendizagem);
- Professores (enquanto avaliadores da qualidade dos alunos);

Cientes Externos:

- Instituições de nível superior;
- Empresas;
- Pais;
- Comunidade em geral.

2.6.2 Desenvolvimentos na Tecnologia da Aprendizagem

Os impactos das mutações e desenvolvimentos tecnológicos causam, naturalmente, vários efeitos no campo educativo. A transmissão de saberes deixou de ser uma exclusividade dos professores. Os alunos de hoje têm ao seu dispor um vasto conjunto de recursos onde podem aumentar o leque de conhecimento.

Se pensarmos ao nível do fenómeno da "Internet", colocam-se grandes desafios no sistema educativo. O volume de informações assume proporções que tornam, "a cada minuto", as aprendizagens como realidades desactualizadas.

Mas a tecnologia não está presente apenas nos níveis de ensino mais elevados. São realizados vários trabalhos no âmbito da tecnologia nos níveis de ensino pré-escolar e básico como prova a recente legislação que define os perfis específicos dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo do ensino básico (DL, nº241/2001 de 30 de Agosto).

Em todo este âmbito importa reflectir sobre alguns aspectos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em ambientes escolares:

- A aprendizagem enquanto processo com a introdução das TIC na educação;
- A exploração de sistemas tecnológicos com áudio, vídeo e computador;
- Importância em formar os professores para o uso das TIC;
- Escolas onde os alunos têm uma aprendizagem combinada com computador;
- As Editoras que desenvolvem textos escolares em edições multimédia;
- As escolas que adoptam CD-ROM e utilizam a Internet como um recurso para distribuir materiais de aprendizagem e divulgação de conteúdos;
- A tecnologia pode ser factor diferenciador na selecção da escola onde os pais colocam os seus filhos;
- Para algumas escolas as TIC ainda são um investimento avultado;
- O investimento não se estende apenas aos equipamentos mas também na formação e na manutenção;
- A tecnologia pode ser um meio importante para acréscimo na motivação dos alunos em alguns conteúdos metodológicos.

Fruto de todas estas reflexões, compete aos órgãos de gestão das escolas, face à introdução das TIC, ponderar alguns aspectos: Qual a utilização a fazer da tecnologia? Qual o seu grau de eficácia na aprendizagem? Que diferença faz na escola? Que tipo de tecnologia seleccionar para responder às expectativas dos *stakeholders* dos clientes? Como transmitir a necessidade de investir nas TIC junto de pais e governos?

2.6.3 Stakeholders dos Fornecedores

Professores

Continuando a explorar os elementos de mercado, apresentados por Murgatroyd e Morgan (1993), os professores surgem como um dos mais importantes *stakeholders* dos fornecedores das escolas, e para os quais são apontadas algumas exigências e desafios:

- O tempo dedicado ao ensino tende a ficar mais curto;
- Exige-se que o conhecimento dos professores vá para além dos programas que lecciona;
- A formação de professores nem sempre responde às elevadas mudanças do sistema educativo;

- As alterações dos currículos e da introdução das TIC provocam instabilidade.

Tal como muitos poderão reconhecer, os docentes têm uma forte contribuição para a qualidade nas organizações escolares e a OCDE (1989) aponta quatro objectivos para melhorar o seu desempenho:

- atrair bons elementos;
- dar uma melhor formação aos novos docentes;
- tomar medidas para manter a competência dos docentes em exercício;
- de forma geral, procurar melhorar o seu moral e a sua motivação.

Fornecedores de educação aos professores

Aqueles que formam os professores precisam apelar aos futuros educadores para os novos desafios que as organizações escolares irão enfrentar.

Necessidade de continuamente equacionar se o perfil dos professores que formam é o adequado para responder às necessidades do mercado de trabalho que os irá receber (Murgatroyd & Morgan, 1993).

Indústrias

As indústrias começam a apoiar e a participar na vida das escolas: ofertas de equipamentos informáticos, recursos financeiros, recursos humanos e conhecimento. Muitas vezes, os apoios e participações assumem o papel de parcerias com as escolas.

Esta é uma forma e/ou tentativa para, várias vezes, influenciar as políticas das escolas através da celebração de protocolos.

Entidades que fomentam a propriedade intelectual

Inseridas nos *stakeholders* dos fornecedores, as entidades que fomentam a propriedade intelectual, segundo Murgatroyd e Morgan (1993), exercem uma influência ao nível da legislação que dificulta a cópia de materiais por parte das

escolas. E, como é sabido, a velocidade da mudança, impõe uma rápida e constante actualização dos materiais e recursos que apoiam o acto educativo.

Sindicatos de professores

Como forças relevantes no sistema educativo, os sindicatos exercem pressões e possuem interesses, essencialmente, aos seguintes níveis: condições remuneratórias e pressão nos orçamentos de educação.

Ao nível global dos *stakeholders* de fornecedores, Murgatroyd e Morgan (1993), propõem que os órgãos de gestão das escolas ponderem algumas questões:

- Quais as expectativas dos professores face ao ambiente de trabalho na escola onde leccionam?
- Quais os mecanismos que a escola dispõe para melhorar o desempenho dos professores?
- Quando se recrutam novos professores, que tipos de expectativas lhes transmitimos face à estratégia da escola?
- Quanto está a escola disposta a pagar aos professores?
- Qual o sistema de avaliar o desempenho dos professores como forma de garantir a satisfação dos *stakeholders*?
- Como potenciar as oportunidades de aprendizagem para os adultos que trabalham nas escolas?
- Como podem as escolas envolver os sindicatos no compromisso de melhorar o desempenho das escolas?
- Como podem escolas influenciar a preparação dos seus professores para o desempenho da sua actividade?

2.6.4 Alterações nas Regulamentações Governamentais

São vários os aspectos, para os quais, as decisões governamentais podem produzir impactos na educação e, nomeadamente, nas organizações escolares: currículos, autonomia das escolas, políticas de financiamento, modelos de avaliação e inspecção, etc.

Por todas as influências/pressões causadas pelas regulamentações governamentais, Murgatroyd e Morgan (1993), advertem que os órgãos de gestão das escolas devem ter em atenção alguns aspectos:

- Que alterações mais significativas estão a decorrer, a nível governamental, e em que medida podem afectar o desempenho das escolas?

- Como atingir e superar os objectivos que as entidades governamentais têm como expectativa para as escolas?

- Como acompanham os governos o trabalho das escolas?

- Que fazem as escolas para garantir que a imagem que o governo tem das mesmas seja a real, a actual e a mais apreciada?

- Como podem as escolas garantir que o governo está ciente das suas necessidades e expectativas?

De todas essas questões, que confrontam o papel dos governos e das escolas, importa salientar que é essencial criar um debate sério e responsável sobre o investimento realizado nas escolas. O investimento governamental deve contribuir para a qualidade nas escolas e criar vantagens competitivas. Só assim será possível constatar um significativo retorno do investimento na educação.

2.6.5 Alterações Demográficas

Para, Murgatroyd e Morgan (1993), os actuais ambientes escolares são influenciados por seis tendências:

- Uma taxa crescente do número de divórcios e de famílias monoparentais, o que faz com que o papel social desempenhado pela escola adquira uma maior importância (para compensar a ausência de um dos progenitores);

- São cada vez mais as famílias com automóvel (o que faz com que os pais tenham uma maior liberdade de escolha relativamente à selecção do estabelecimento de ensino, na medida em que o automóvel lhes permite uma maior mobilidade);

- Graças à televisão e aos jogos electrónicos, as crianças são actualmente confrontadas com uma série de estímulos interactivos nas suas próprias casas (tal facto cria um novo desafio às escolas que, assim, se vêem obrigadas a conceber novos métodos que lhes permitam competir com esses estímulos);

- Os padrões comportamentais e de desempenho estão actualmente a ser alvo de uma definição a nível global (sobretudo devido à influência e ao papel da televisão), o que faz com que as expectativas dos pais em termos de desempenho assentem nos padrões veiculados pelos meios de comunicação de massas, e não nos modelos considerados ideais pelas autoridades na matéria;

- O envelhecimento da população provoca uma diminuição da população activa (são cada vez menos os trabalhadores a contribuir com os seus impostos para sustentar um número cada vez maior de reformados e de jovens em idade escolar);
- O número de mulheres trabalhadoras aumentou significativamente (faz com que seja necessário um maior número de creches e jardins de infância).

Associado a todas as tendências apresentadas, importa às escolas, fomentar uma reflexão para os seguintes aspectos:

- Qual a evolução da taxa de nascimentos da área de actuação das escolas?
- Quais as características do corpo estudantil em termos globais face a cada escola (distribuição dos alunos por género, raça, ideologia, competências de linguagem, capacidades, rendimento familiar, etc.)?
- Qual o perfil dos pais? Qual o perfil dos pais das outras escolas?
- Quais os sectores industriais e o panorama laboral (taxa de emprego/desemprego) da área em que a escola se insere? Quais as alterações registadas a este nível ao longo dos últimos anos?

Quanto mais significativa for a atenção dispensada às mudanças radicais ocorridas no seio da escola, mais importante será a análise demográfica.

2.6.6 Competição entre Escolas

Ao longo dos últimos anos o ambiente de mercado tem vindo a ser alvo de diversos desenvolvimentos e progressos, cuja natureza afecta as relações de competição entre as organizações escolares. De entre esses progressos, Murgatroyd e Morgan (1993), destacam os seguintes:

- Políticas mais abertas de inscrição/matricula e maior liberdade de escolha por parte dos pais (podem escolher livremente a escola que desejam para os seus filhos);
- Publicação, em jornais regionais e nacionais, de indicadores de desempenho das diversas escolas (influenciam a tomada de decisão por parte dos pais, na hora de escolherem uma escola para os filhos);
- Crescente competição entre escolas públicas e privadas;
- Competição ao nível do recrutamento de professores com competências específicas;
- Competição ao nível das suas respectivas “actividades primordiais” (e.g. desporto, ciências, actividades ligadas ao ramo industrial, música, desempenho académico);

- Competição relativamente à obtenção de fundos comunitários, já de si considerados escassos (capital, e equipamento);
- Competição ao nível de apoios e patrocínios (as escolas competem entre si para obter apoios por parte das diversas indústrias que partilham a mesma área geográfica);
- A imagem que a população tem de uma determinada escola depende da forma como esta é descrita pelos meios de comunicação social (jornais regionais, etc.) e pelas personalidades consideradas importantes nessa área geográfica (presidentes de Câmara e de Junta, etc.).

2.6.7 Novos Fornecedores de Educação

Para Glatter (1992, p. 147), “a gestão já ultrapassou as formas racionais, técnicas e mecanicistas que a caracterizaram durante muitos anos”. Esta visão contribui para reforçar a preocupação das escolas em novos fenómenos que envolvem o ambiente em que se inserem.

Os órgãos de gestão das escolas precisam estar atentos para novos fornecedores de educação. Nesses novos fornecedores inserem-se alguns profissionais, que cada vez mais, contribuem garantir o sucesso educativo das escolas e para a igualdade de oportunidades entre os vários alunos. Estão, assim envolvidos, por exemplo, especialistas no campo da psicologia infantil e das necessidades educativas especiais.

Também as empresas de telecomunicações produzem algumas contribuições no dia-a-dia das escolas, nomeadamente, no que diz respeito às modalidades de ensino à distância.

Os novos fornecedores de educação referidos estão identificados por Murgatroyd e Morgan (1993) como um dos *stakeholders* do mercado das escolas.

Após uma identificação detalhada dos principais *stakeholders*, Murgatroyd e Morgan (1993), colocam aos órgãos directivos das escolas o desafio de considerar alguns aspectos:

- Quais as questões que as equipas de gestão escolar devem colocar, relativamente aos métodos em curso, para promover a imagem da escola junto dos pais?
- Quais os desenvolvimentos, a nível local, susceptíveis de afectar o modo de funcionamento da nossa escola?

- De que forma é que os novos fornecedores de serviços educativos influenciam a opinião dos nossos *stakeholders*, relativamente à imagem que estes têm da nossa escola?

- Quais as escolas mais apelativas aos olhos dos potenciais alunos (lista de todos os tipos de escolas – privadas, de ensino especial ou organizações de apoio ao ensino tradicional);

- O que é que outras escolas oferecem aos alunos, que os faz optar por elas?

- Quais as características das escolas que fazem com que os alunos e os pais prefiram um ou outro estabelecimento de ensino?

- Quais as principais características das escolas susceptíveis de atrair alunos e pais?

- Que medidas foram tomadas para divulgar e promover a imagem das escolas junto da população? Quais os resultados obtidos (quantos foram os alunos que optam pelas escolas com base nas promoções e divulgação levadas a cabo)?

- De que forma podemos envolver os *stakeholders* (pais, governantes, alunos, professores e auxiliares, etc.) nos processos de avaliação da eficácia actual, de divulgação e promoção das vantagens oferecidas pelas escolas?

Na base de todas as preocupações registadas no seio dos diversos grupos de *stakeholders* encontram-se questões afectas ao desempenho, à pertinência e aos direitos. Para Murgatroyd e Morgan (1993), no momento de realizar opções estratégicas, é necessário conciliar quatro preocupações básicas ao nível dos *stakeholders*:

Eficácia – a capacidade das escolas para promover e proporcionar eficazmente serviços educacionais, avaliados de acordo com um determinado padrão de desempenho articulado;

Eficiência – a capacidade da escola para responder às expectativas de uma forma comprovadamente pouco dispendiosa. Os *stakeholders* defendem, acerrimamente, a ideia da rentabilidade e retorno do investimento, ideia essa que envolve elementos directamente relacionados quer com a contabilidade propriamente dita, quer com a percepção da realidade em questão. De facto, o que os *stakeholders* ambicionam é que lhes seja provado que estão a ser envidados todos os esforços possíveis para atingir o objectivo proposto, sem desperdícios, despesas adicionais ou desnecessárias e de uma forma, pelo menos aparentemente, pouco dispendiosa. Para além disso, exigem saber até que ponto é que as suas expectativas estão a ser (ou não) correspondidas;

Direitos individuais – até que ponto é que o trabalho desempenhado pela escola reconhece e respeita os direitos e as preocupações de todos os envolvidos;

Igualdade de oportunidades – embora os programas curriculares possam diferir de escola para escola, todos os interessados devem ter direitos iguais, no que toca ao acesso a esses mesmos programas, consoante o nível de escolaridade a que pertencem – o acesso deve ser facultado a todos, independentemente do género, raça, classe social ou orientação sexual.

A qualidade é uma função da estratégia e esta depende das suas decisões, relativamente ao grau de influência de cada um destes sete aspectos na sua escola. A estratégia e a qualidade estão intimamente relacionadas. A ideia fundamental é a de que enquanto não se definir a estratégia da escola (com base numa análise exaustiva do mercado no qual a escola se insere), a qualidade é um aspecto secundário.

Síntese

A organização escola, apesar de reunir algumas particularidades face a outras organizações, não deixa de poder ser analisada num quadro organizacional onde convém avaliar os *inputs*, os processos e os *outputs* que caracterizam as actividades das escolas.

O mercado das escolas tem de ser reconhecido e tratado como tal pois, caso contrário, estaremos a ignorar aquilo que poderá ser a ponta de um *iceberg*.

No entanto, o ensino pré-escolar reúne algumas características que convém reforçar porque ajudam a perceber e escolher as estratégias a realizar. Em primeiro lugar há que lembrar que a educação pré-escolar é facultativa. Em segundo lugar, sendo a educação pré-escolar a primeira etapa na educação básica, podemos perguntar em que situação ficam aquelas crianças que não tem esta experiência, reconhecidos que são os fortes impactos ao nível cognitivo e social. Mesmo que as crianças tenham a experiência do ensino pré-escolar será que o serviço prestado foi de qualidade suficiente para garantir o sucesso?

Além de um conhecimento alargado e profundo do mercado escolar e das suas necessidades, as escolas têm de encontrar estratégias que garantam a prestação de um serviço de qualidade.

3. QUALIDADE

A organização que adopte uma estratégia de Orientação para o Mercado pode responder a esse mercado de várias formas. Uma das respostas que as Ciências da Educação mais exigem às escolas é um serviço de qualidade. Neste capítulo, será abordado o conceito de qualidade, os modelos e o impacto que tem nas organizações escolares.

Após a apresentação do conceito de Orientação para o Mercado e a sua aplicabilidade nas organizações escolares, ganha sentido analisar uma das preocupações que, cada vez mais, marca presença no mundo organizacional: a Qualidade.

Conhecer os elementos e as forças de mercado é, numa primeira fase, uma vantagem para as organizações que se preocupam em ser agentes de mudança, enquanto outras são surpreendidas por fenómenos que colocam em risco o seu normal funcionamento. Acresce ainda que, a Qualidade é uma exigência que os actuais consumidores colocam às organizações, obrigando-as a desenvolverem estratégias que respondam eficazmente às suas necessidades.

À Qualidade estão associados, entre outros, conceitos como valor, importância e particularidade, ou seja, um elemento diferenciador. Deste modo, está visível que a Qualidade pretende traduzir aspectos diferenciadores e subjectivos, pelo que a sua definição e enquadramento merecem detalhada atenção.

O conceito de Qualidade é, desde há muito, uma preocupação nas organizações, mas tem sofrido algumas alterações. São essas alterações e a preocupação que o conceito tem merecido nas organizações escolares em Portugal que, de seguida, iremos apresentar.

3.1 O Conceito de Qualidade

Segundo Demo (1996), a Qualidade é algo que aponta para a dimensão da intensidade e não para quantidade. É um conceito distante de ideais e próximo de

realidades que envolvam participação e criação. Para o autor, a Qualidade está mais para o ser do que para o ter.

Também nesta perspectiva, Azevedo (2001) defende que, a Qualidade vai muito para além de procedimentos minuciosamente descritos, referindo que ela é um fenómeno que não se ordena mas induz-se.

Para a Organização Internacional de Normalização, a Qualidade traduz o grau de satisfação de requisitos dados por um conjunto de características intrínsecas (físicas, sensoriais, comportamentais, temporais, ergonómicas e funcionais). Para que as organizações possam atingir o objectivo da Qualidade devem realizar uma gestão baseada nos seguintes princípios: focalização no cliente, liderança eficaz, envolvimento das pessoas, abordagem dos processos, abordagem da gestão como um sistema, melhoria contínua, abordagem à tomada de decisões baseada em factos e nas relações mutuamente benéficas com fornecedores (IPQ, 2001).

A Qualidade será alcançada quando inserida numa abordagem que deve estruturar todas as partes do sistema, da estrutura e do estilo de gestão das organizações. Esta é uma visão do programa *Total Quality Management* (TQM). Um programa de TQM deverá preencher quatro requisitos para conhecer o sucesso: basear-se num quadro de valores de Qualidade que se oriente para todas as actividades, humanizar o envolvimento dos colaboradores, descentralizar os poderes e garantir que os seus princípios, políticas e práticas abarquem toda a organização (Creech, 1998). Para Creech, o diálogo sobre a Qualidade só atingirá os objectivos, tal como o TQM, se for baseado em cinco pilares: produto, liderança, organização, processo e empenho.

3.2 Qualidade e Percepção da Qualidade

Durante algum tempo, a Qualidade foi estudada numa perspectiva técnica enumerando e controlando procedimentos internos, processos e num sentido objectivo. Actualmente, existe uma perspectiva mais subjectiva, onde o consumidor, em lugar do técnico, julga a Qualidade dos produtos/serviços disponibilizados pelas organizações. Neste sentido, mais do que avaliar programas internos de Qualidade, convém desenvolver medidas que vão ao encontro das percepções externas da Qualidade por parte dos clientes: Qualidade Percebida (Roest & Verhallen, 1999).

O conceito de Qualidade Percebida tem sido apresentado de algumas formas como é o caso da Qualidade Política. Para Demo (1996), a Qualidade Formal

representa a habilidade para manusear meios, instrumentos, formas e técnicas, enquanto a Qualidade Política dirige-se a fins, valores e conteúdos.

A Qualidade Percebida é um elemento que deve marcar a agenda estratégica das organizações porque muitas vezes existe uma falta de conhecimento sobre como e porque se formam os julgamentos feitos pelo consumidor sobre a Qualidade, o que contribui para a definição dos seus hábitos, e, qual o desempenho da concorrência nos aspectos da Qualidade. Acresce ainda que pouca informação está disponível sobre as expectativas de qualidade do cliente (Roest & Verhallen, 1999).

Apesar de ser uma estratégia com fortes impactos nos resultados da organização, Roest e Verhallen (1999) reconhecem a dificuldade na implementação da estratégia de Qualidade, consubstanciando-se em três categorias: fraco conhecimento sobre a Qualidade Percebida, tradução de Qualidade Externa em Qualidade Interna (e vice-versa) e, por último, a simplificação do processo de Qualidade. Como medida de cruzar as percepções da Qualidade com a capacidade das organizações tirarem vantagens do seu conhecimento, os autores, apontam como estratégia a seguir o Programa de Qualidade – ABCDE (Figura 5).

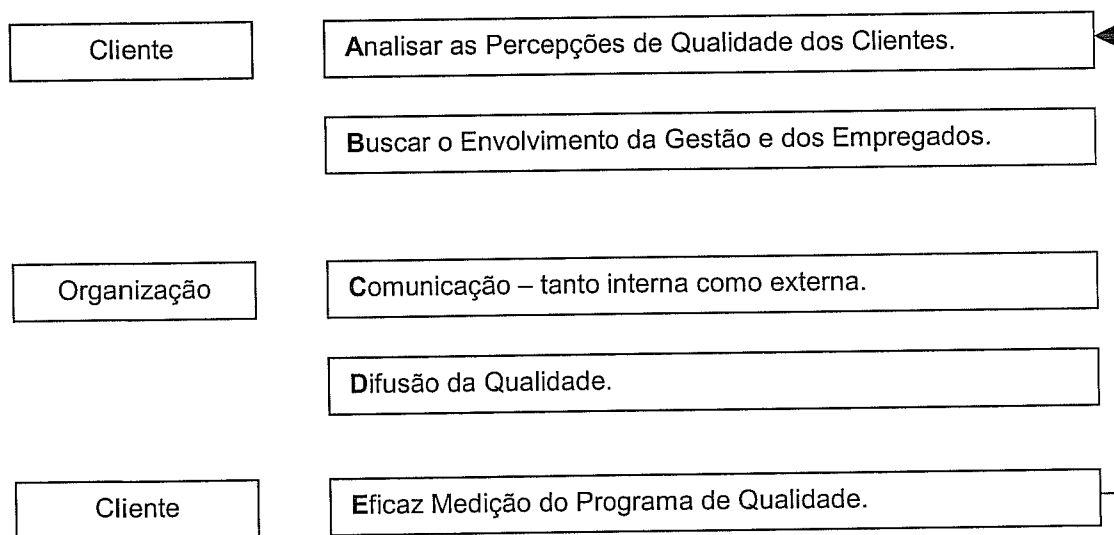


Figura 5: Programa de Qualidade ABCDE.

Fonte: Roest & Verhallen (1999)

Do programa apresentado, convém reflectir sobre cada uma das suas etapas.

Na primeira etapa (Analisar as Percepções da Qualidade dos Clientes), pretende-se identificar as dimensões de Qualidade que os consumidores usam nos seus julgamentos e as determinantes da Qualidade que utilizam para avaliar o nível das dimensões da Qualidade. Nesta etapa devem ser realizados levantamentos de níveis de Qualidade e as prioridades dos consumidores, no sentido das

organizações efectuem investimentos orientados, evitando assim investimentos desnecessários.

Na segunda etapa (Buscar o Envolvimento da Gestão e dos Empregados), procura-se que a Qualidade não seja um esforço de alguns mas sim de todos os elementos da organização. O envolvimento da gestão e dos empregados deverá pautar-se pelo envolvimento não só o conhecimento da estratégia de Qualidade, mas, sempre que possível, pela observação do comportamento dos consumidores. Desta fase deverá surgir uma estratégia de Qualidade construída com base no conhecimento dos consumidores específicos da organização e não uma estratégia proveniente do exterior e desenvolvida noutras organizações ou países com realidades completamente distintas.

O conhecimento de uma organização será, tanto melhor, quanto melhor for a Comunicação que se estabelece a nível interno e externo. A comunicação poderá contribuir para um maior grau de conhecimento organizacional, desde que sejam desenvolvidas medidas como: investigação e análise da qualidade, interacção com o cliente, trocas de ideias entre pessoal e a gestão, operacionalização do *marketing* da Qualidade e desenvolvimento de actividades de publicidade.

A Difusão da Qualidade, como quarta etapa, consiste na divulgação da estratégia de Qualidade ao longo de toda a estrutura da organização. Sabe-se, no entanto, que a Qualidade como estratégia tem fortes relações com a cultura organizacional. Nesta perspectiva, compete à gestão criar espaço para que o pessoal possa compreender que é possível melhorar a Qualidade, estimulando assim a motivação intrínseca.

Finalmente, há que preconizar a eficaz Medição do Programa da Qualidade. Esta tarefa existe na base de que a Qualidade nunca está satisfeita e, portanto, há sempre algo para melhorar. Na tentativa de avaliar os procedimentos desenvolvidos numa estratégia de Qualidade, podem ser utilizados alguns métodos de medida da eficácia da Qualidade: registo de reclamações dos consumidores, captação das reacções logo após o atendimento, análise de clientes perdidos e inquérito detalhado sobre a percepção da qualidade por parte dos clientes.

As organizações apenas conseguirão aproximar a sua Qualidade Técnica da Qualidade Percebida quando desenvolverem estratégias que a aproximem dos seus clientes, divulguem e façam dela um objectivo de toda a organização e, regularmente, avaliem o Programa de Qualidade.

3.3 Qualidade nos Serviços

Procurar a Qualidade nos serviços é uma tarefa recheada, simultaneamente, de dificuldade e de interesse. A dificuldade surge no fenómeno intangível dos serviços e o interesse nasce na criação de valor reconhecido pelos clientes nos serviços das organizações.

Apesar de poder encontrar algumas dificuldades, a qualidade nos serviços, segundo Martin (1989), justifica-se pelas seguintes razões: o crescente desenvolvimento da indústria dos serviços, o acréscimo da concorrência, o maior esclarecimento dos consumidores e o serviço ao cliente ter um sentido económico.

Numa definição de princípios fundamentais da Qualidade de serviços, podem ser enunciados: a orientação para o cliente, oferecer serviços que superem as expectativas dos clientes e a aposta numa melhoria contínua dos serviços. As organizações que conseguem satisfazer os clientes obtêm clientes fiéis que lhes permitem conquistar uma posição confortável no mercado (Fernandes, 2000).

3.4 Qualidade na Organização Escola

Procurar argumentos que tornem pertinente abordar a temática da Qualidade no ambiente escolar é tarefa relativamente simples.

Depois de vários períodos pautados por reformas ineficazes das estruturas e das organizações escolares, onde os problemas do ensino permaneceram imutáveis, a qualidade nas escolas torna-se numa inquietação necessária (OCDE, 1989).

Demo (1996) defende que Educação e Qualidade são dois conceitos que se implicam intrinsecamente porque não é possível chegar à Qualidade sem Educação, tal como não se conseguirá verdadeira educação sem ter como meta formar o sujeito histórico, crítico e criativo.

A Qualidade marca a agenda educativa em Portugal. Todos os níveis de ensino são alvo, por parte de várias estruturas do Ministério da Educação, de processos de avaliação que procuram identificar pontos fortes e fracos das organizações escolas tendo como objectivo garantir a Qualidade das mesmas. Entre essas estruturas podem ser destacadas: a Inspeção Geral de Educação, a Comissão Nacional de

Avaliação do Ensino Superior e o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

Além de ter um papel controlador da Qualidade educativa, o Ministério da Educação fomenta e promove a Qualidade através de medidas como o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE). Contudo, apesar do investimento no SIQE, o Ministério da Educação é apontado por não identificar com rigor os actores principais que devem conduzir os processos de mudança e de construção da Qualidade (Azevedo, 2001).

A par da Qualidade, um outro conceito tem marcado lugar na vida das organizações escolares: a avaliação. Tradicionalmente utilizado na educação como método de identificar o resultado do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação pretende agora contribuir para a melhoria do funcionamento das escolas, levando-as assim a oferecer um serviço educativo de maior Qualidade.

A avaliação das organizações escolares, que tem sido realizada no nosso país, tem, como dimensões de análise, aspectos que ultrapassam o âmbito específico da educação, ensino e aprendizagem (e.g. avaliação dos alunos e apoios educativos). As dimensões alvo de avaliação relacionam-se com a organização e gestão, avaliação de resultados e clima/ambiente educativos.

Apesar da avaliação das escolas ser um processo difícil, é, sobretudo, uma tarefa necessária e à qual vários autores dedicam alguma atenção (e.g. Rocha, 1999; Lafond, 1998; Afonso, 2000).

As organizações escolares durante muito tempo centraram os seus esforços nos processos exclusivamente de índole pedagógica: currículos, planos de estudos, avaliação de aprendizagens, pedagogias, etc.

Prova dos aspectos anteriores foram as sucessivas estatísticas relativas à educação, apresentando dados de recursos orçamentais, materiais e humanos, necessários para os processos de aprendizagem. Essas estatísticas revelavam-se redutoras porque apenas evidenciavam dados de *input* e quando eram apresentados dados sobre *outputs* centravam-se, na sua grande maioria, no número de diplomados (Landsheere, 1997).

No entanto, as organizações, que não as escolares, desde há muito, que se preocupam com os *inputs*, processos e *outputs*. Acrescido a esta visão generalista da vida organizacional têm apostado na Qualidade e inovação como mecanismos de garantir a satisfação e fidelização dos clientes.

As escolas de hoje não conseguem escapar a uma sociedade marcada pelo acesso generalizado à informação e por consumidores esclarecidos, críticos e exigentes.

O termo Qualidade nas organizações escolares resulta das mutações de natureza científica, tecnológica e económica que empurram as escolas para uma gestão centrada, não só em variáveis de *input*, mas nas variáveis de tratamento ou processo e nas de *output* (Landsheere, 1997).

Uma boa perspectiva da avaliação feita às escolas no passado, face à avaliação das escolas do futuro é a seguinte: "Já não basta anunciar que Pedro ou Paulo é o primeiro ou o último da turma (*padrão social*), há que informar se progrediu, efectivamente, no seu projecto pessoal (*padrão individual*), e em que medida domina ou não os conhecimentos, o saber-fazer e o saber-aprender, indispensáveis ao seu desenvolvimento e à sua inserção na vida social (*padrões criteriosos*)" (Landsheere, 1997, p. 16).

Para Demo (1996), abordar o conceito da Qualidade nas escolas é um desafio das sociedades actuais. Para o autor, o desafio consiste no facto das escolas passarem da mera aprendizagem para o aprender a aprender. O sentido desta afirmação, traduz-se na transformação das escolas como lugares privilegiados de conhecimento para lugares onde se una o saber e a mudança. Só nesta perspectiva é que será possível ver as escolas como centros capazes de garantir e gerar o futuro, produzindo mudanças de Qualidade na sociedade.

A OCDE (1989) encontra fortes razões de preocupação acerca da Qualidade do ensino: a visão de que um bom ensino contribui para um bom-estar económico e social, a reforma dos métodos de ensino e as solicitações económicas e sociais. Apesar deste reconhecimento, a OCDE adverte para as diferentes concepções de Qualidade e qual a que melhor poderá responder às necessidades das escolas. As preocupações centram-se em questões como:

- A Qualidade que se procura compreende melhoramentos a nível cognitivo?
- A quem se destina a Qualidade?
- A Qualidade restringe-se apenas a aspectos próximos da aquisição de conhecimentos?

Por tudo isto, segundo a OCDE (1989), devem ser estabelecidos objectivos e prioridades. A este nível adverte-se para dois erros habitualmente cometidos. Por um lado, estabelecer como prioridade para obter Qualidade nas escolas a injeção de recursos financeiros em lugar dos resultados de sucesso educativo. Por outro lado, olhar para as escolas como organizações demasiado particulares e complexas onde não faz sentido a aplicação de modelos de entradas/saídas simplistas.

A Qualidade das escolas não pode existir como filosofia de gestão mas como uma prática corrente onde as escolas, sistematicamente, procuram melhorias. No

âmbito da educação, a Qualidade e a igualdade devem estar de mãos dadas, porque não se pretende que as escolas de Qualidade sejam um recurso ao alcance de elites, enquanto para alguns não passa de um sonho ou de uma miragem.

A reforçar que a Qualidade das escolas consiste num processo abrangente, a OCDE (1989) define que a Qualidade das organizações escolares caracteriza-se por:

- Definir e obter objectivos/normas;
- Planeamento cooperante marcado pela comum tomada de decisões e num espírito de experimentação e avaliação;
- Direcção dinâmica preocupada na operacionalização das estratégias e no melhoramento das actividades;
- Estabilidade dos recursos humanos;
- Estratégias de formação que respondam às exigências da escola no plano da pedagogia e da organização;
- Aplicação de programas de estudos, cuidadosamente elaborados, que possibilitem aos alunos obter conhecimentos essenciais;
- Forte envolvimento dos pais;
- Reconhecimento dos valores peculiares das escolas e a adesão a esses valores;
- Exploração eficaz dos tempos escolares;
- Apoio dinâmico e sólido da autoridade escolar.

Para Sanches (1997, p. 185), “um ensino de qualidade é orientado para a compreensão de significações e interpretações contrastantes que traduzem as formas subjectivas de cada um de nós olhar o mundo quotidiano”. Esta perspectiva, reúne objectivos que ultrapassam uma Qualidade baseada no cumprimento de normas. Neste sentido as escolas de Qualidade são aquelas que, independentemente dos recursos existentes, preparam com sucesso os futuros actores da mudança na construção de um mundo melhor.

O Instituto Português da Qualidade (IPQ), preocupado com a crescente concorrência ao nível do ensino, refere que, a Qualidade e a criação de sistemas que garantam a sua obtenção, é um grande desafio que se coloca às escolas, no sentido da melhoria constante (IPQ, 2000).

Segundo o IPQ (2000), numa escola, a Qualidade encontra-se principalmente na forma como decorre o processo de ensino/aprendizagem (processo-chave). É reconhecida a dificuldade na definição e avaliação da Qualidade mas salienta-se que os seus resultados podem ser evidentes nas escolas: professores e alunos

motivados, com prazer e alegria, em descobrir e aprender. Nesta sequência, para o IPQ, as condições que podem levar a Qualidade às escolas são:

- Declaração da missão da escola;
- Envolvimento de todos os níveis da Instituição;
- Plano estratégico definido com objectivos de curto e longo prazo;
- Identificação clara de todos os clientes (internos e externos) da organização;
- Definição de estratégias para a satisfação dos clientes;
- Formação contínua de todos os elementos da Instituição (docentes e não docentes);
- Formação de Equipas Interfuncionais;
- Identificação e melhoria dos processos considerados críticos para um bom desempenho da Instituição;
- *Empowerment* da organização;
- Liderança forte e aberta ao diálogo.

A particularidade da natureza e do funcionamento das organizações escolares faz com que a implementação de sistemas de Qualidade encontre várias barreiras. Estas podem ser de ordem estrutural, aversão à mudança, poucos conhecimentos de termos organizacionais (cliente, produto, estratégias, qualidade, etc), conservadorismo, entre outras. Conhecer as barreiras à implementação da Qualidade nas organizações escolares é dar um primeiro passo para as ultrapassar, e, neste sentido, a Figura reúne fenómenos identificados por Sá (1998) e que criam resistência à entrada da Qualidade nas escolas.

3.5 Qualidade no Ensino Pré-Escolar

Para Katz (1998, p. 15) "...só os programas de grande qualidade poderão dar um contributo decisivo para a qualidade de vida das crianças e para o futuro em geral. De outro modo a educação pré-escolar, seja qual for o contexto em que se insere, não será mais do que uma oportunidade perdida".

Katz (1998) apresenta cinco perspectivas sobre a avaliação da Qualidade dos programas de educação pré-escolar :

- 1- A perspectiva orientada de cima para baixo;
- 2- A perspectiva orientada de baixo para cima;

- 3- A perspectiva orientada de fora para dentro;
- 4- A perspectiva orientada a partir do interior;
- 5 – A perspectiva da sociedade.

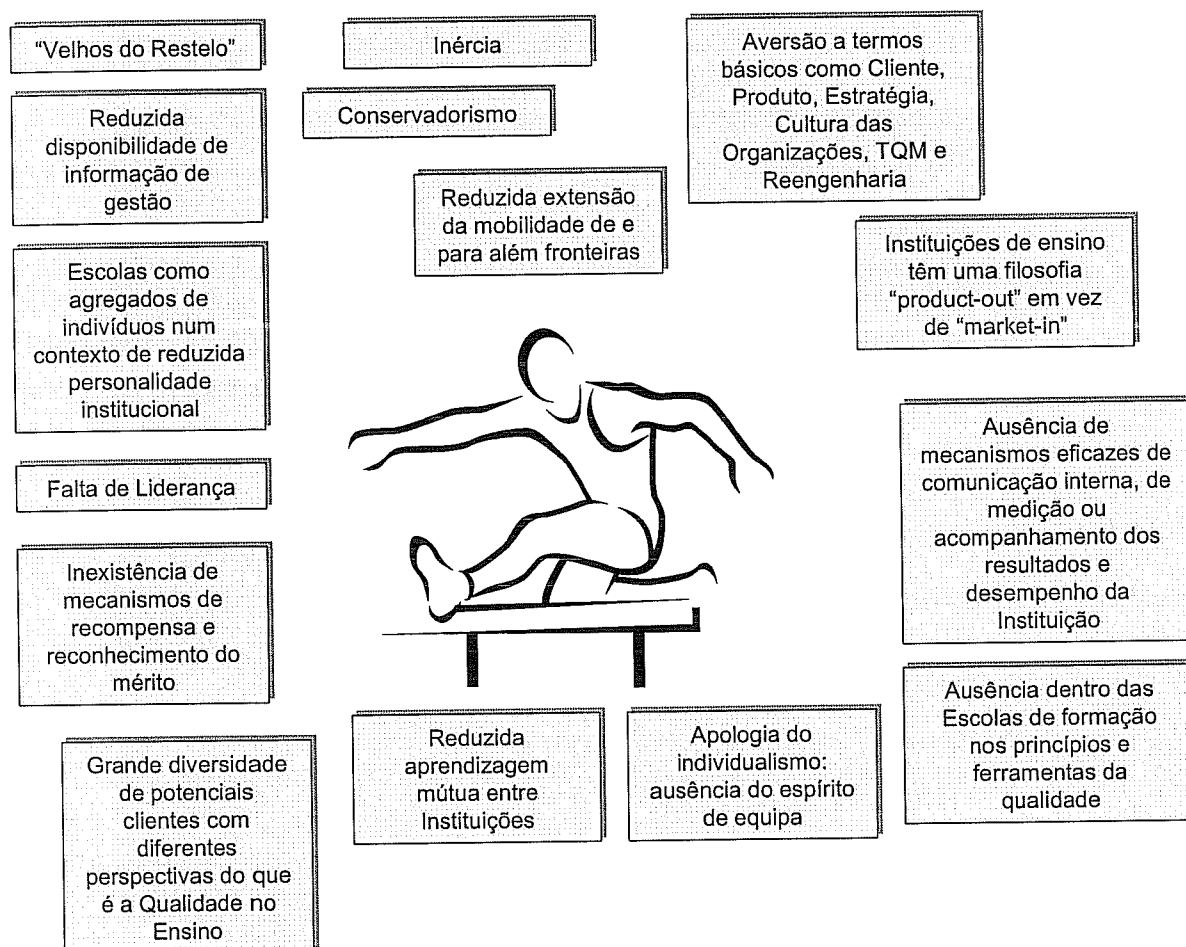


Figura 6: Barreiras à Implementação da Gestão da Qualidade em Instituições de Ensino.

Fonte: Sá (1998)

Na primeira perspectiva (orientada de cima para baixo) está prevista a análise de indicadores relativos a equipamentos, materiais, espaço, proporção adulto/criança, condições de trabalho dos profissionais, qualificação e estabilidade dos profissionais, cuidados de saúde, etc.

Na perspectiva orientada de baixo para cima, tem-se como preocupação avaliar a qualidade de vida experimentada pelo principal público alvo da educação pré-escolar: as crianças. Deste modo, para saber se os programas são de Qualidade, as crianças têm de responder questões do tipo: "Gosto desta escola?" "Sinto que aqui tenho um lugar só meu?" "Sou aceite e compreendido?" "As actividades são interessantes ou aborrecidas?".

A avaliação da Qualidade dos programas pré-escolares deve prever a análise de indicadores de relacionamento entre os jardins de infância e os pais. Esta perspectiva orientada de fora para dentro pretende avaliar se os pais consideram os educadores receptivos, abertos, tolerantes, competentes e compreensivos.

Uma perspectiva de avaliar o ambiente em que decorrem os programas pré-escolares consiste na ênfase atribuída ao modo como a Qualidade é percebida do seu interior. Esta perspectiva orientada a partir do interior inclui as relações entre colegas, relações entre educadores e pais, relações com a tutela, etc.

A perspectiva da sociedade consiste no modo como a sociedade em geral avalia os programas pré-escolares oferecidos pelos jardins de infância. É natural que a sociedade questione sobre: “O programa é o melhor para as crianças?” “Os programas de alta qualidade são acessíveis a todas as famílias? Os profissionais têm qualificação?” As políticas, leis e outras regulamentações, seguem as preocupações e necessidades das famílias e das crianças?

A investigação da Qualidade no ensino pré-escolar, numa perspectiva organizacional, ou seja, centrada não apenas nos aspectos nucleares do processo ensino aprendizagem, começa a dar passos no nosso país. Sá (1998) realizou um projecto de investigação referente à aplicação de metodologias de planeamento de qualidade, na concepção de um jardim de infância. Aplicaram-se abordagens próprias da gestão da qualidade, que não ficaram presas a avaliações de saber se os alunos aprendem ou não. Além desse aspecto relevante nos ambientes educativos, foi dado destaque ao modo como a Comunidade Educativa (pais, educadoras e crianças) define a Qualidade dos jardins de infância.

Sá (1998) teve como objectivo identificar necessidades (“vozes do cliente”) da Comunidade Educativa, no sentido de encontrar a melhor estratégia para a criação de jardins de infância. Apesar de reconhecer a pertinência do trabalho e a mais valia que será, Sá, aponta que, cabe aos jardins de infância assumir a responsabilidade de criarem estruturas para fomentar a gestão da Qualidade no seu interior.

Tendo como referência um estudo realizado em Portugal (Internacional Childhood Care and Education), Bairrão (1998) apresenta algumas conclusões acerca de alguns aspectos estruturais dos jardins de infância. Ao nível das dimensões da salas de actividades (espaço, criança e adultos), a grande maioria dos jardins de infância tem, no máximo 25 crianças por sala, no entanto 30% dos jardins de infância com fins lucrativos têm mais de 25 crianças por sala e, nalguns casos, atinge as 36 crianças. O *ratio* adulto-criança é muito heterógeneo, verificando-se vários casos onde a educadora está na sala sem qualquer auxiliar de

educação e, também aqui, as situações mais graves verificam-se nos jardins com fins lucrativos, com um *ratio* de 15/16 crianças por adulto. Num dos aspectos com maior influência (directa e indirecta) na Qualidade educativa, a área disponível por criança na sala de actividades, que está fixada em 2 m² por criança, é um aspecto desrespeitado entre nós.

Ao abordar a Qualidade nos jardins de infância, é difícil não equacionar as condições nas quais as educadoras exercem a sua actividade. Segundo Bairrão (1998), a mobilidade das educadoras é maior naquelas que exercem a sua actividade nos jardins de infância da rede pública. Quanto à taxa de formação em serviço, constata-se que as educadoras dos jardins de infância privados com fins lucrativos participam muito pouco em acções de formação. No capítulo das remunerações, as educadoras da rede pública auferem vencimentos superiores às da rede privada. Contudo, no que se refere ao tempo dedicado ao trabalho directo com as crianças, são as educadoras da rede privada que mais momentos estão com as crianças.

No campo da programação e organização do trabalho é de destacar que 3 em 4 educadoras efectuam planos escritos das suas actividades e a frequência com que se realizam reuniões das educadoras com a direcção é mais elevada nos jardins da rede privada (igual ou superior a uma vez por mês). Apesar de ser um facto exterior à actividade normal dos jardins de infância, as visitas de inspecção e apoio técnico, nos dois anos que antecederam o estudo abordado por Bairrão (1998), só aconteceram em 42% dos jardins de infância.

Bairrão (1998), tem como preocupação avaliar a dimensão sócio-educativa dos jardins de infância e, por isso, apresenta que são os jardins da rede privada (lucrativa ou não) que dão uma melhor resposta às necessidades das famílias em termos de horários de funcionamento, fornecimento de refeições e na interacção com os pais.

A Qualidade média dos jardins de infância obtida pela Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil foi de 4,15, que revelou a existência de condições mínimas, ou de outro modo, um nível de Qualidade suficiente (Bairrão, 1998).

Mais recentemente, a Inspeção Geral de Educação (IGE) realizou a Avaliação Integrada das Escolas que teve como pretensões contribuir para a garantia da Qualidade educativa, prestação de contas do desempenho escolar, induzir uma cultura de auto-avaliação nas escolas e fortalecer a autonomia das escolas. Este processo de avaliação envolveu 329 organizações escolares, das quais 68 foram Jardins de Infância.

Do processo de Avaliação Integrada das Escolas, destacam-se os pontos fortes e fracos que a IGE (2001) encontrou nos jardins de infância:

Pontos Fortes

- Gestão do espaço e do tempo;
- Organização do grupo em modalidades de trabalho;
- Desenvolvimento de actividades de expressão motora, particularmente ao nível da motricidade fina;
- Criação de situações para a expressão oral;
- Relacionamento interpessoal;
- Acolhimento individual às famílias das crianças.

Pontos Fracos

- Reflexão sobre as aprendizagens dos alunos;
- Organização de registos de desenvolvimento das crianças;
- Desenvolvimento do pensamento lógico-matemático;
- Aplicação dos aspectos mais inovadores da acção educativa (metodologias de projecto e criação de situação, no âmbito das ciências);
- Adequação dos espaços, equipamentos e materiais para o desenvolvimento do trabalho educativo e das aprendizagens;
- Actividade de animação sócioeducativa;
- Organização e realização do apoio à família;
- Continuidade educativa: cooperação com o 1º ciclo no planeamento, na acção e avaliação.

Desta iniciativa de avaliação das escolas, na busca da Qualidade, ressaltam-se três aspectos. Por um lado, enaltecer a iniciativa de realizar esta actividade com a divulgação generalizada dos resultados, por outro lado, o reconhecimento do vasto caminho que ainda existe para percorrer, e, por último, a inexistência de recomendações ou medidas correctivas para os pontos fracos. A avaliação parece pecar pelo aspecto exclusivamente descritivo, pautado por palavras como "verifica-se" e "regista-se".

Síntese

A Qualidade pode ser um elemento diferenciador das boas e más práticas que existem nas actuais organizações escolares, mas também ser uma alavanca no processo de mudança que as escolas precisam ter para melhorar o ensino, garantindo que todos os actores (alunos, professores, funcionários, famílias, etc.) vejam as suas expectativas satisfeitas.

As organizações escolares, que pretendem implementar um projecto tendo como meta a Qualidade, devem definir uma estratégia de desenvolvimento, sustentada por uma visão, missão e valores. Sem prever estes aspectos, as escolas correm o risco de ficar à deriva, em rota incerta e desconhecida.

Na tentativa de garantir que a gestão pela Qualidade seja implementada com sucesso nas escolas, Saraiva, Rosa e Sá (1998), enumeram alguns aspectos a ter em conta: identificação clara dos diversos tipos de clientes e o valor que pode acrescentar-lhes, partilha de melhores práticas e troca de informação entre várias instituições, constituição de equipas com diversidade de experiências, encontrar indicadores que possam traduzir e acompanhar a evolução da Qualidade, encontrar mecanismos de recursos humanos de reconhecimento do sucesso, criar bons sistemas de informação e comunicação para câmbio de opiniões e, por último, mas não menos importante, procurar uma liderança forte e empenhada na concretização da Qualidade.

CAPÍTULO II – MÉTODO

1. CONTEXTO

Conforme já foi referido, Kohli e Jaworski (1996), consideram que a Orientação para o Mercado é composta por três processos fundamentais: criação, transmissão e receptividade da informação de mercado. Os autores reforçam a necessidade de questionar se esses processos são executados correcta ou defeituosamente. Referem ainda que os estudos sobre Orientação para o Mercado se centram, essencialmente, na adopção e aplicação desses processos. Embora esta perspectiva seja importante, seria útil complementá-la com um outro aspecto: a Qualidade dos processos. Para Kohli e Jaworski, apesar de algumas das medidas da Orientação para o Mercado se referirem a elementos de Qualidade, essa é uma área que poderia ser alvo de uma maior atenção.

A escassez de estudos que estabeleçam a relação entre a Orientação para o Mercado e a Satisfação do Cliente, relativamente à Qualidade (Pelham e Wilson, 1995), a relação entre a Orientação para o Mercado e as Percepções de Qualidade (Kohli e Jaworski, 1996) e o sentido de aplicação do conceito a organizações sem fins lucrativos e de carácter social (Pelham e Wilson, 1995; Kotler, 1992) fizeram nascer o desafio de estudar a aplicação do conceito em organizações escolares, especificamente, em jardins de infância.

Estão identificadas várias barreiras que dificultam a introdução de conceitos como produto, estratégia, culturas das organizações, qualidades, etc, nas organizações escolares (Sá, 1998). No entanto, para os mais atentos, são reconhecidas vantagens em olhar para as escolas como organizações que têm um mercado com características próprias.

Para Carneiro (2001, p. 108), “o ciclo educativo entra numa geração nova, onde pontifica a orientação para o cliente”. Para o autor, os sistemas educativos encontram-se num estádio orientado à inovação e que tem como forças motrizes a inteligência institucional, a gestão antecipada da mudança, as estratégias globais de aprendizagem e a competição transnacional. Acresce referir que o estádio orientado à inovação tem, entre outras, as seguintes características: trabalho de projecto, redesenho institucional constante, poder criativo, métodos de gestão horizontal e avaliação de desempenho.

A abordagem de conceitos como a Qualidade, os Consumidores e o Mercado Educacional vêm augurar novas estratégias de gestão das organizações escolares (Veiga, 2001).

Os trabalhos de investigação realizados, em Portugal, sobre Qualidade nos jardins de infância, resumem-se à descrição e quantificação de indicadores. Não menosprezando a investigação já realizada, pretende-se estudar a Qualidade Percebida e a Qualidade observada nos jardins de infância. No fundo este trabalho, pretende sair da esfera interna das organizações e encarar a escola como um sistema aberto onde é fundamental conhecer o mercado. Este estudo tem, na Orientação para o Mercado, uma estratégia de conhecimento das expectativas do mercado das organizações escolares.

É neste contexto que se pretende realizar uma investigação de tipo correlacional. Ela relacionará efeitos entre variáveis e definirá grupos associados a ambientes de educação pré-escolar, numa perspectiva de prestação de serviços de Qualidade.

2. DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

A componente prática deste trabalho tem o objectivo de encontrar determinantes que influenciem a percepção da qualidade dos jardins de infância.

Tendo em atenção os elementos de mercados enunciados no ponto 2.6, reconhece-se que, numa primeira fase, é fundamental saber quais as expectativas dos clientes. Nesse sentido, e enunciando como principais clientes dos jardins de infância, os pais, as crianças e as educadoras, resolvemos seleccionar os pais como principais sujeitos a introduzir no projecto de investigação.

É neste âmbito que se define o seguinte problema de investigação:

Principais determinantes da percepção parental da qualidade dos jardins de infância.

Quando se equaciona este problema, pretende-se saber se todos os pais têm as mesmas percepções sobre a qualidade dos jardins de infância onde colocam os seus filhos. Além disso, o interesse aumenta quando desejamos saber se as principais determinantes emanam de características associadas aos pais, aos jardins de infância ou da relação entre pais/jardins de infância.

Pelo problema proposto, estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1:

As habilitações literárias dos pais influenciam a percepção da qualidade.

Hipótese 2:

O sexo dos pais influencia a percepção da qualidade dos jardins de infância.

Hipótese 3:

O número de crianças a frequentar o jardim de infância influencia a percepção da qualidade dos jardins de infância.

Hipótese 4:

O número de pessoal envolvido nos jardins de infância influencia a percepção pela qualidade dos jardins de infância.

Hipótese 6:

A tipologia dos jardins de infância tem influência na percepção da qualidade.

Hipótese 7:

As oportunidades para o desenvolvimento profissional do pessoal têm influência na percepção da qualidade.

Hipótese 8:

A supervisão e avaliação do pessoal têm influência na percepção da qualidade.

Hipótese 9:

A interação e cooperação entre o pessoal influenciam a percepção da qualidade.

Hipótese 10:

A existência de condições para as necessidades individuais do pessoal tem influência na percepção da qualidade.

Hipótese 11:

A existência de condições para as necessidades profissionais do pessoal tem influência na percepção da qualidade.

Hipótese 12:

O nível de contactos dos pais com o jardim de infância influencia a percepção da qualidade.

Hipótese 13:

As dificuldades sentidas pelos pais, com a colocação dos filhos no jardim de infância, tem influência na percepção da qualidade.

A síntese de todas as hipóteses encontra-se representada na Figura 7. Além das hipóteses estabelecidas para avaliar as principais determinantes da percepção

parental da qualidade dos jardins, na Figura referida, encontra-se um dos outros objectivos deste trabalho e que consiste na comparação da qualidade percebida face à observada.

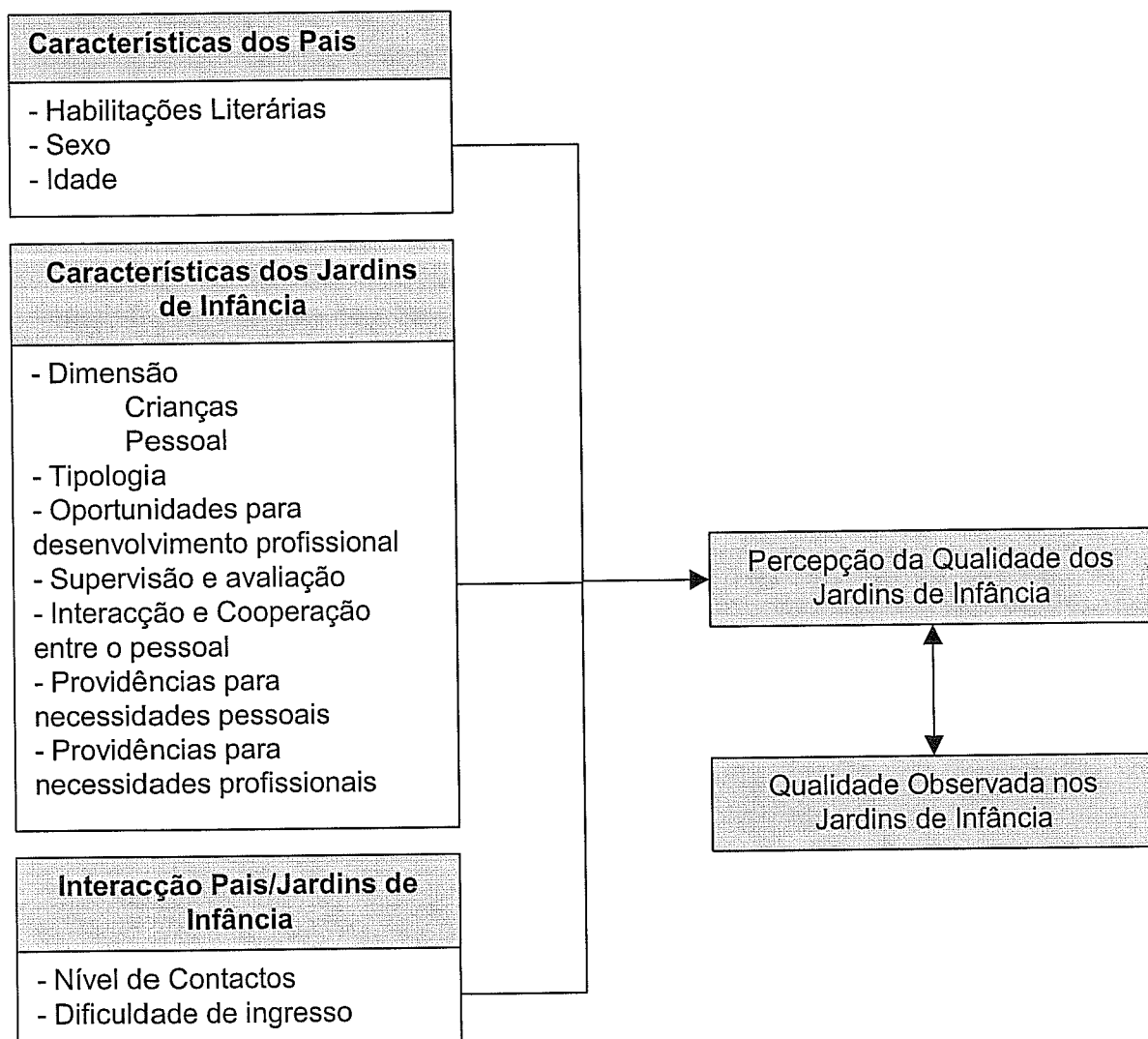


Figura 7: *Design de Investigação*

3. INSTRUMENTOS

Como já foi referido, esta investigação pretende identificar as principais determinantes dos pais na percepção da qualidade dos jardins de infância. Além dessa análise, a investigação tem por objectivo realizar uma observação da qualidade interna observada nos jardins de infância.

Como foi possível verificar no *design* de investigação, pretende-se estabelecer uma comparação entre a qualidade percebida e a qualidade observada. Para que tal fosse possível, foram utilizados dois instrumentos para recolha de dados: uma grelha de observação e um questionário. O primeiro instrumento pretendeu recolher a qualidade observada internamente nos jardins de infância, enquanto o segundo instrumento teve como finalidade reunir a percepção de qualidade que os pais têm pelos jardins de infância.

3.1 Grelha de Observação

Quanto à observação, podemos referir que foi estruturada e, na qual, os observadores envolvidos tiveram um papel não participante (Pardal & Correia, 1995; Bell, 1993). A estrutura da observação consubstancia-se na utilização de uma grelha de observação que serviu de guião para a recolha de dados nos jardins de infância.

A grelha de observação escolhida foi a Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) ou Escala de Avaliação em Ambiente Infantil, desenvolvida por Harms e Chifford (1980).

O objectivo da ECERS consiste na avaliação da qualidade do ambiente oferecido a crianças em contextos formais de educação e com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade. Para caracterizar o ambiente onde se desenvolvem as actividades educativas, a ECERS reúne dois tipos de variáveis: de estrutura (aspectos do espaço físico e sua utilização, equipamentos e organização de recursos, etc.) e de dinâmica ou de processo (qualidade e

quantidade de interacções pessoais existentes) (Lima, Leal & Ruivo, 1989). Os dados obtidos com a utilização da ECERS podem ser utilizados na promoção da qualidade dos serviços exercidos nos jardins de infância, permitindo, a partir deles, definir possibilidades de intervenção aos seguintes níveis:

- aspectos físicos e de organização;
- aspectos dinâmicos e de interacção social;
- formação em serviço do pessoal.

Após surgir, em 1980, e depois de uma aplicação em vários países durante 17 anos, a ECERS foi alvo de uma revisão, dando origem à ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition).

A ECERS-R surgiu da necessidade de actualizar e alargar o raio de acção da ECERS. Não se trata de uma nova escala, mas antes, de uma versão melhorada que mantém a mesma estrutura conceptual da ECERS. Contudo, a inclusão de crianças com deficiências e a crescente sensibilidade para a diversidade cultural foram, entre outros, argumentos para a revisão da ECERS (Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D., 1998).

Para os autores da ECERS-R (Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D., 1998), a revisão e reformulação da ECERS teve como principais objectivos:

- actualizar o conteúdo da escala;
- adequar a estrutura e as instruções para a pontuação;
- adicionar pontuações para indicadores.

A ECERS-R integra 7 sub-escalas e 43 Itens representados na Tabela 8.

Sub-escalas	Itens
Espaço e Acessórios	Espaço interior
	Mobiliário para os cuidados de rotina, brincadeira e aprendizagem
	Acessórios para relaxamento e conforto
	Preparação da sala para brincar
	Espaço para privacidade
	Material exposto relacionado com a criança
	Espaço para jogos motrizes pesados
Rotinas de Cuidados Pessoais	Equipamento para motrizes pesados
	Saudação/saída
	Refeições/merendas
	Sesta/descanso
	Higiene/fraldas
	Práticas de saúde

Sub-escalas	Itens
	Práticas de segurança
Linguagem – Raciocínio	Livros e imagens
	Encorajar as crianças a comunicar
	Uso de linguagem para desenvolver capacidades de raciocínio
	Uso informal de linguagem
Actividades	Motrizes ligeiras
	Arte
	Música/movimento
	Blocos
	Areia/água
	Jogos dramáticos
	Natureza/ciência
	Matemática / números
	Uso de TV, vídeo e/ou computadores
	Promover a aceitação da diversidade
Interacção	Supervisão de actividades motrizes pesadas
	Supervisão geral das crianças
	Disciplina
	Interacções pessoal – crianças
	Interacções entre crianças
Estrutura do Programa	Horário
	Brincadeira livre
	Tempo de grupo
	Providências para crianças com deficiências
Pais e Pessoal	Providências para os pais
	Providências para necessidades individuais do pessoal
	Providências para necessidades profissionais do pessoal
	Interacção e cooperação entre o pessoal
	Supervisão e avaliação do pessoal
	Oportunidades para desenvolvimento profissional

Tabela 8: Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition

De salientar que o nosso país já conhece exemplos de aplicação da ECERS como são os trabalhos de Lima, Leal e Ruivo (1989), Leal e Gamelas (1995) e Tietze, Bairrão, Leal e Rossbach (1998).

A aplicação da ECERS-R neste trabalho tornou necessária a realização de uma tradução da escala original (Anexo A). No processo de tradução estiveram envolvidas quatro pessoas. Numa primeira fase foi realizada uma tradução por uma pessoa portuguesa que dominava a língua inglesa e que viveu alguns anos em Inglaterra. Posteriormente, foi realizada uma tradução por um português que, além de dominar a língua inglesa, conhecia alguns dos termos técnicos da educação pré-escolar. Finalmente, e para garantir um maior sucesso da tradução, foram discutidos e aferidos alguns dos conceitos com dois investigadores e técnicos de educação.

Apostados em garantir um instrumento fiável e eficaz, Harms, Clifford e Cryer (1998), calcularam os níveis de consistência interna da ECERS-R que se encontram representados na Tabela 9.

Escala	Consistência Interna
Espaço e Acessórios	0,76
Rotinas de Cuidados Pessoais	0,72
Linguagem - Raciocínio	0,83
Actividades	0,88
Interacção	0,86
Estrutura do Programa	0,77
Pais e Pessoal	0,71
Total	0,92

Tabela 9: Consistência Interna da ECERS-R

Após a tradução e aplicação da ECERS-R foi calculada a consistência interna (Tabela 10). Os níveis de consistência interna (alfa de Cronbach) variam entre 0,37 e 0,89. Os valores encontrados, com excepção das sub-escalas "Estruturas do Programa" e "Rotinas de Cuidados Pessoais", permitem criar níveis de consistência interna bastante satisfatórios. Apesar de existirem duas sub-escalas com valores inaceitáveis, a consistência da escala em geral (0,96) é superior, face à que está apresentada na Tabela 9.

Escala	Consistência Interna
Espaço e Acessórios	0,86
Rotinas de Cuidados Pessoais	0,54
Linguagem - Raciocínio	0,72
Actividades	0,87
Interacção	0,85

Escala	Consistência Interna
Estrutura do Programa	0,37
Pais e Pessoal	0,89
Total	0,96

Tabela 10: Consistência Interna da ECERS-R (tradução)

3.2 Questionário

A ECERS-R permitiu efectuar um levantamento da qualidade dos serviços prestados nos jardins de infância. Para conseguir efectuar comparações entre a qualidade observada e a qualidade percebida pelos pais foi necessário desenvolver um questionário (Anexo B).

Para cada Item, a ECERS-R possuiu vários sub-itens. Sob perigo de realizar um questionário demasiado extenso, resolveu traduzir-se os vários sub-itens numa afirmação que os pais pudessem avaliar. Além disso, reconhece-se o facto de, muitas vezes, os pais não conhecerem a realidade dos jardins de infância com a mesma profundidade que a ECERS-R aborda. Para melhor clarificar a metodologia seguida para construção do questionário, apresenta-se o seguinte exemplo:

Na ECERS-R, o Item 38 (Providências para os pais), para fins de pontuação, possui 13 sub-itens distribuídos por 4 conjuntos. Cada conjunto contribui para uma pontuação de:

- 1 ponto (2 Itens);
- 3 pontos (4 Itens);
- 5 pontos (4 Itens);
- 7 pontos (3 Itens).

Analisemos de forma mais clarificada, o Item 38:

38. Providências para os pais

1	3	5	7
- Nenhuma informação escrita para os pais relativamente ao programa.	- É dada informação administrativa, escrita sobre o programa (Ex. propinas, horas de serviço, regras de saúde para frequência).	- Os pais insistem em observar o grupo das crianças antes da matrícula.	- É pedido aos pais uma avaliação anual do programa (Ex. questionários para os pais, reuniões de avaliação de grupo).
- Os pais são desencorajados de observar ou envolver-se no programa das	- Alguma informação relacionada com as	- Pais postos a par da filosofia e aproximações praticadas (Ex. livro para os pais, política de	- Quando necessário os pais são remetidos a

38. Providências para os pais

1	3	5	7
crianças.	crianças, partilhada entre os pais e o pessoal (Ex. comunicação informal; conferências com os pais apenas com pedido; alguns materiais para os pais). - Algumas possibilidades para os pais e membros da família se envolverem no programa das crianças. - Interações entre membros da família e pessoal são normalmente cordiais e positivas.	disciplina, descrição de actividades). - Muita informação relacionada com as crianças, partilhada entre os pais e o pessoal (Ex. comunicação informal frequente; conferências periódicas para todas as crianças; reuniões de pais, cartas com informações, informação para pais disponível). - Variedade de alternativas usadas para envolver a família no programa das crianças. (Ex. trazer um presente de aniversário, almoçar com a criança, vir ao encontro para as famílias).	outros profissionais (Ex. para ajuda especial, para problemas de saúde relacionados com a criança). - Pais envolvidos em papéis de tomada de decisão juntamente com o pessoal (Ex. representantes dos pais no quadro).

No questionário desenvolvido o Item 38 foi traduzido pela seguinte afirmação:

“Há um grande esforço pelo pessoal do jardim em estabelecer relações positivas e produtivas com os pais”.

A metodologia citada foi seguida para a construção dos restantes itens. Além disso, e para que os pais pudessem pontuar cada item foi realizada uma escala de *Likert* que, de acordo com Tuckman (2000, p. 280), permite “registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença ou um juízo de valor”.

A escolha por uma escala de *Likert* deve-se à sua capacidade para captar a totalidade de um conceito e de permitir delinear diferenças mais precisas entre sujeitos (Bryman & Cramer, 1992). No fundo, a escala evita a rigidez e as limitações das alternativas “concordo-discordo” que podiam contribuir para obtenção de respostas pouco discriminatórias (Pardal & Correia, 1995).

Assim, para o questionário desenvolvimento, apresenta-se a escala utilizada:
discordo totalmente;

discordo bastante;
 discordo pouco;
 não concordo nem discordo;
 concordo pouco;
 concordo bastante;
 concordo totalmente.

Os 43 Itens da ECERS-R foram assim transformados nas 43 afirmações que constituem o grupo 11 do questionário (Anexo B).

Sem dúvida que o objectivo essencial do questionário está na avaliação da qualidade dos jardins de infância pelos pais. Para obter esse objectivo foram desenvolvidos os passos anteriormente descritos. No entanto, o questionário tem uma estrutura mais alargada que convém apresentar.

Desse modo, e de acordo com as premissas apontadas por Hill e Hill (2000), o questionário contém uma parte introdutória onde:

- é feito um pedido de cooperação;
- explica-se a razão pela qual se aplica o questionário e a sua natureza;
- declara-se a confidencialidade e anonimato dos questionários.

Depois da parte introdutória, segue-se um conjunto de questões de caracterização pessoal dos pais: sexo, idade, nível de escolaridade e situação profissional. Posteriormente, o questionário, contém algumas questões que pretendem caracterizar os motivos que levam os pais a colocar os filhos no jardim de infância, expectativas gerais da qualidade dos serviços pré-escolares, causas que justificam a mudança de jardim de infância e dificuldades sentidas no ingresso dos filhos no jardim de infância. Finalmente, o questionário tem as 43 afirmações que fazem o paralelismo com a ECERS-R. No final, foi inserida uma questão com o objectivo dos pais caracterizarem o grau de satisfação em relação à qualidade dos serviços prestados pelo jardim de infância, com possibilidade de indicar aspectos a corrigir.

A estrutura global do questionário pode ser resumida através da Tabela 11.

Parte	Descrição Resumida
Introdução (capa)	Apresentação da Investigação
Caracterização dos pais (questões 1 a 4)	Sexo Idade Nível de Escolaridade Situação Profissional
Experiências/Expectativas em relação a	Filhos em jardins de infância

Parte	Descrição Resumida
jardins de infância (questões 5 a 10)	Motivos de ingresso/mudança Dificuldade de ingresso Aspectos que definem a qualidade
Itens adaptados da ECERS-R (questão 11)	43 item que representam as 7 sub-escalas da ECERS-R.
Grau de satisfação (questão 12)	Caracterização da satisfação. Medidas a tomar para a melhoria dos serviços.

Tabela 11: Resumo do Questionário

O questionário a que se chegou foi resultado de uma primeira versão distribuída a alguns pais ($n=20$) com objectivo de testar e validar as questões nele contidas. Foram realizadas algumas alterações ao questionário inicial e que passamos a enunciar:

- O texto da introdução foi alterado e foi melhorada a aparência do questionário que, segundo Hill e Hill (2000), aumenta a probabilidade de respostas;

- A “idade” deixou de ser solicitada em intervalos (até 20 anos, 21 a 25 anos, ..., mais de 40) para ser pedida em valor exacto. O objectivo foi garantir maior exactidão dos dados;

- Na questão 7 foi alterada a expressão “o principal aspecto” para “um aspecto que mais contribui” porque encontraram-se dificuldades de interpretação;

- Na questão 7 foi introduzida mais uma opção, “Experiência anterior”, porque se identificou que alguns pais tinham preferência por um jardim fruto de uma boa experiência anterior;

- Na questão 8 foi alterada a expressão “o ingresso do seu filho, pela primeira vez, num jardim de infância foi um processo difícil” para “o ingresso do seu filho, pela primeira vez, num jardim de infância foi um processo difícil porque a lista de espera era longa”. O objectivo foi tentar encontrar um maior número de respostas já que, na maior parte dos casos, os pais referiram que as dificuldades foram sentidas pelas longas listas de espera e não por qualquer outro factor;

- Na questão 9 foi introduzida mais uma opção “O horário do jardim anterior não era o mais adequado” porque, trocando impressões com profissionais de educação de infância e pais, se constatou a grande sensibilidade dos horários nos serviços pré-escolares;

- Na questão 10 retirou-se a opção “outra”, porque o seu objectivo era detectar uma nova dimensão que a ECERS-R não contemplasse. Na primeira versão do questionário não foi encontrada qualquer resposta para esta opção;

- A tabela da questão 11, constituída pelos 43 Itens, que pretender fazer paralelismo com a ECERS-R, foi melhorada na sua formatação porque, em alguns casos, haviam dúvidas de onde colocar a escolha ("X").

- A questão 12 foi introduzida para que os pais possam, em sentido global, avaliar a satisfação com os serviços prestados pelos jardins de infância. Esta questão pretende ser um contributo para os jardins de infância que colaboraram na investigação.

Após estas alterações chegou-se à versão final do questionário que apresenta bons níveis de fidelidade conforme mostram os valores (alfa de Cronbach) da Tabela 12.

Escala	Consistência Interna
Espaço e Acessórios	0,87
Rotinas de Cuidados Pessoais	0,86
Linguagem-Raciocínio	0,81
Actividades	0,88
Interacção	0,90
Estrutura do Programa	0,76
Pais e Pessoal	0,79
Total	0,96

Tabela 12: Consistência Interna do Questionário

4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Para desenvolver o trabalho de investigação proposto, e pelo que já foi descrito, pode-se constatar a necessidade em seleccionar vários jardins de infância onde pudessem decorrer as observações seguindo a ECERS-R. Além dos jardins de infância era fundamental encontrar um conjunto de pais com filhos em idade pré-escolar e a frequentar este tipo de instituições.

-los.

4.1 Jardins de Infância

Foram feitos alguns contactos telefónicos com jardins de infância dos concelhos de Torres Novas, Entroncamento, Santarém, Chamusca e Golegã. No primeiro contacto foi, de modo resumido, transmitido o objectivo da investigação.

Realizaram-se contactos telefónicos com as direcções de vários jardins de infância. Com aqueles que logo no momento da primeira abordagem mostraram interesse pela participação no estudo foi marcada uma reunião. Assim, marcaram-se dez reuniões com as respectivas direcções dos jardins. Foram transmitidos os objectivos da investigação e, como resultado dessa primeira abordagem, todos os jardins mostraram interesse em participar. Contudo, passadas duas semanas após a reunião, um dos jardins, por razões internas, mostrou-se impossibilitado de participar.

Desse modo, ficaram 9 jardins de infância para desenvolver a investigação a que nos propusemos. Esses jardins representam os concelhos de Torres Novas, Golegã, Entroncamento e Chamusca e encontram-se enumerados na Tabela 13, de 1 a 9, como forma de garantir a confidencialidade dos dados.

Do modo como foi constituída a amostra, segundo alguns autores (Bryman & Cramer, 1992), caracteriza-se por ser uma amostra por conveniência, na medida em que, os jardins de infância envolvidos foram escolhidos pelos responsáveis por este trabalho e pelo voluntariado das direcções dos jardins. Se por um lado, este

tipo de amostragem pode ser susceptível de fornecer uma fraca representatividade (Almeida & Freire, 2000), por outro lado, poderá ser de grande utilidade na identificação de linhas orientadoras de pesquisa (Pardal & Correia, 1995).

Dos jardins envolvidos, 2 são da rede pública, 2 da rede privada com fins lucrativos e 5 são Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Face aos jardins seleccionados, estão igualmente sob avaliação deste trabalho, 20 educadoras, 14 auxiliares e 367 crianças (Anexo C).

	Sala					Total
	3 anos	4 anos	5 anos	3-4 anos	3-5 anos	
Jardins de Infância						
Jardim 1					17	17
Jardim 2					25	25
Jardim 3			24	24		48
Jardim 4		25	25			50
Jardim 5					24	24
Jardim 6	20	25	25			70
Jardim 7	20	30	20			70
Jardim 8			25	18		43
Jardim 9					20	20
					Total	367

Tabela 13: Jardins de Infância e n.º de Crianças por Salas

4.2 Pais

Além dos jardins de infância, os pais tiveram um papel fundamental no trabalho realizado. O número de pais envolvidos foi influenciado pelo número de questionários que lhes foram distribuídos ($n=367$), face aos que foram recebidos ($n=156$).

Os números de pais que responderam aos questionários distribuídos são, na grande maioria, do sexo feminino (72%) e os restantes do sexo masculino (28%).

No que se refere aos níveis de escolaridade, o ensino secundário ($n=48$), médio ($n=12$) e superior ($n=36$) representam 61,5 % dos pais. A Figura 8 caracteriza, de modo mais generalizado, os níveis de escolaridade dos pais.

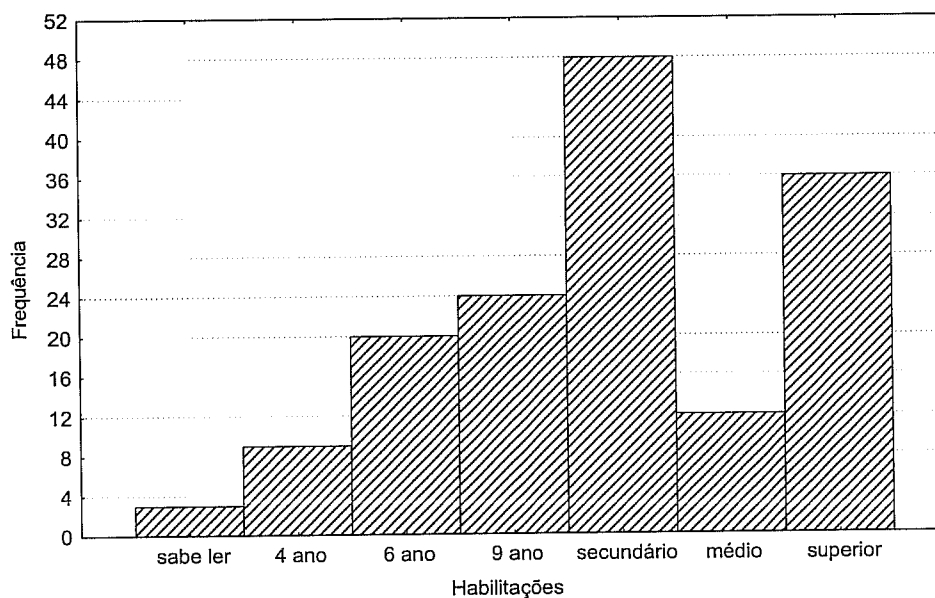


Figura 8: Nível de Escolaridade dos Pais

No que diz respeito às idades, 63,5% dos pais tem idade compreendida entre os 20 e os 35 anos de idade, e a média de idades situa-se próxima dos 34 anos.

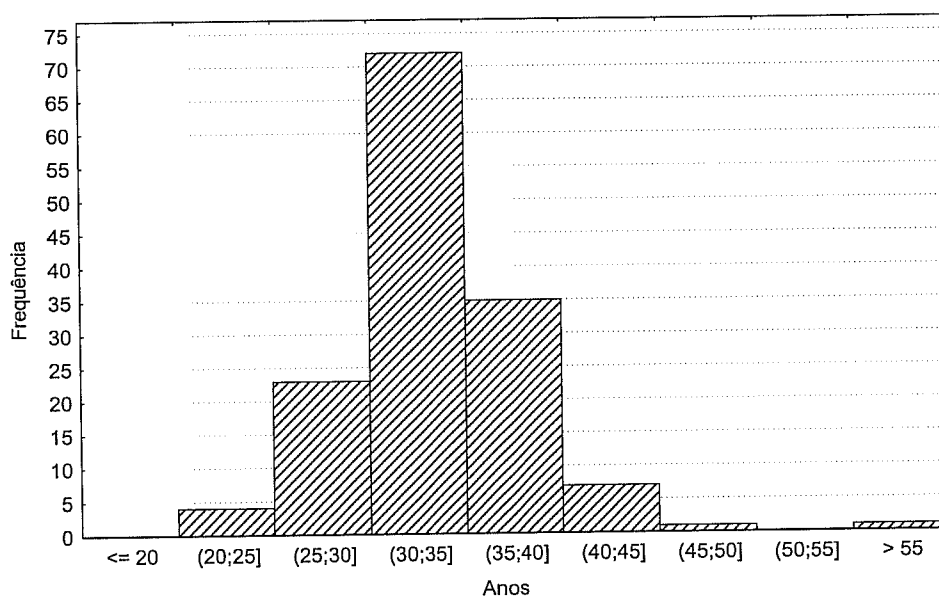


Figura 9: Idade dos Pais

Dos 156 pais que fazem parte do trabalho de investigação, 46% têm dois filhos, 40% um filho e 8% têm três filhos.

Em termos profissionais, a Figura 10, mostra que a grande maioria dos pais tem uma actividade profissional em regime de tempo inteiro.

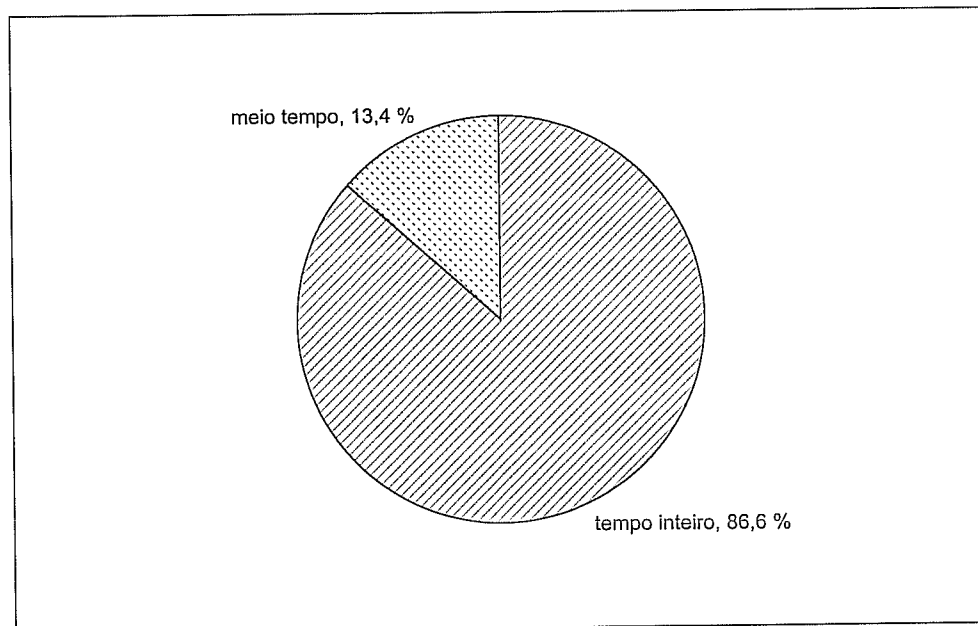


Figura 10: Duração da Actividade Profissional

Além disso, 15% dos pais tiveram dificuldades em conseguir o ingresso dos seus filhos no jardim de infância. Essas dificuldades traduziram-se, nalguns casos, num 1 ano (61%) de espera e, noutros casos, em 2 anos (39%).

5. PROCEDIMENTOS

Em seguida, pretende-se fornecer algumas indicações sobre os procedimentos seguidos para efectuar as observações nos jardins de infância (ECERS-R) e aplicar os questionários aos pais.

5.1 Grelha de Observação

Segundo os autores da ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998), a sua aplicação deve ser realizada por uma pessoa/observador experiente na utilização da referida escala. Para tentar suprimir algumas lacunas foi marcada uma reunião com o Prof. Doutor Bairrão Ruivo, pelo facto de ter coordenado alguns trabalhos, no âmbito da versão anterior da escala (ECERS), e na qual foram transmitidas várias chamadas de atenção para um maior sucesso no trabalho a realizar.

O número de jardins de infância envolvidos, as sugestões dos autores para aplicação eficaz da ECERS-R e, tendo em conta, a gestão do tempo foi necessário envolver quatro observadores. Além do autor da tese, os outros três observadores foram alunos finalistas do Curso de Licenciatura em Ensino Básico do 1º Ciclo. A escolha deveu-se ao facto da sua experiência, em ambientes de educação básica, poder contribuir para uma maior compreensão dos conceitos envolvidos na ECERS-R e na capacidade de avaliar, técnica e pedagogicamente, os ambientes encontrados.

Deste modo, e seguindo as sugestões de Harms, Clifford e Cryer (1998), foi realizada uma primeira acção de formação onde foram transmitidos os objectivos da investigação e apresentada a ECERS-R. Numa segunda acção foi analisada com maior detalhe a ECERS-R e apresentadas as regras de aplicação. Posteriormente, foi contactado um jardim de infância onde todos os observadores fizeram uma observação com aplicação da grelha. No final dessa observação, os observadores reuniram-se e apresentaram as grelhas com as respectivas pontuações. Nestes passos pretendemos garantir que existiria, nas futuras

aplicações/observações, uma uniformidade de interpretação e pontuação dos ambientes observados.

Na tentativa de fornecer aos observadores alguma documentação de suporte, que pudesse contribuir para esclarecimentos em momentos de dúvidas, foi desenvolvido um “*dossier* do observador”. Nesse *dossier* constavam os seguintes documentos:

- Síntese da investigação (Anexo D)
- Síntese com conceitos do ensino pré-escolar (Anexo E)
- Exemplar da ECERS-R (Anexo A)
- Instruções para aplicação da ECERS-R (Anexo F)

Depois da formação marcaram-se as observações. Para cada sala foram marcadas duas observações realizadas por diferentes observadores. Existindo, no total dos 9 jardins de infância, um número de 16 salas, realizaram-se 32 observações.

Ao observador cabia permanecer no jardim de infância por um período, de pelo menos duas horas, e avaliar as 7 sub-escalas e os 43 Itens. A pontuação para aspectos observados era registada numa folha de pontuação (*Score Sheet*) (Anexo G).

Para cada Item, o observador atribuiu uma pontuação compreendida numa escala de 1 a 7. As pontuações foram atribuídas do seguinte modo:

- Pontuação de 1: se *pelo menos um* indicador do ponto 1 tiver SIM;
- Pontuação de 2: quando todos os indicadores do ponto 1 têm NÃO e, pelo menos, metade dos indicadores do ponto 3, têm SIM;
- Pontuação de 3: quando todos os indicadores do ponto 1 têm NÃO e todos os indicadores do ponto 3, têm SIM;
- Pontuação de 4: quando todos os indicadores do ponto 3 têm SIM e, pelo menos, metade dos indicadores do ponto 5, têm SIM;
- Pontuação de 5: quando todos os indicadores do ponto 5, têm SIM;
- Pontuação de 6: quando todos os indicadores do ponto 5 têm SIM e, pelo menos, metade dos indicadores do ponto 7, têm SIM;
- Pontuação de 7: quando todos os indicadores do ponto 7 têm SIM;
- Pontuação de NA (Não Aplicável): só pode ser atribuída aos indicadores (ou aos Itens na sua globalidade) relativamente aos quais a escala (ou a *Score Sheet*) indica “*NA permitted*” (NA permitida).

5.2 Questionário

Conhecido o número de crianças a frequentar os jardins de infância ($n=367$) foi entregue o número respectivo de questionários em cada jardim. Os questionários ficaram à responsabilidade da direcção que, em vários casos, exerceu um esforço considerável nos processos de distribuição, sensibilização e recolha.

Dos questionários distribuídos resultou uma taxa de retorno de 43%, apresentada em detalhe na Tabela 14.

Descrição dos Jardins de Infância	Questionários		Tx Retorno
	Entregues	Recebidos	
Jardim 1	17	10	59%
Jardim 2	25	13	52%
Jardim 3	48	11	23%
Jardim 4	50	22	44%
Jardim 5	24	20	83%
Jardim 6	70	32	46%
Jardim 7	70	15	21%
Jardim 8	43	19	44%
Jardim 9	20	14	70%
Totais	367	156	43%

Tabela 14: Taxa de Retorno dos Questionários

Todos os procedimentos seguidos realizaram-se nos meses de Abril, Maio, Junho e Julho de 2001 e distribuídos do seguinte modo:

- Abril: contactos com os jardins de infância e realização de reuniões de apresentação;
- Maio: acções de formação aos observadores e aplicação experimental da ECERS-R;
- Junho: 1^a e 2^a semana aplicação da ECERS-R nos jardins da rede pública, 3^a e 4^a semana na rede privada.
- Julho: 1^a, 2^a e 3^a semana aplicação da ECERS-R na rede privada, 4^a semana algumas reuniões para esclarecimentos de pontuações nos jardins de infância.

O período final de ano (Junho e Julho) pareceu-nos indicado para distribuição dos questionários, na medida em que, os pais podiam reflectir neles a avaliação/satisfação dos serviços prestados ao longo do ano. Contudo, em alguns jardins, nomeadamente da rede privada, a taxa de retorno foi reduzida porque algumas crianças já se encontravam em período de férias.

Depois de recolhidos os questionários, e realizadas todas as observações, os dados foram introduzidos e tratados em *software* estatístico: *Statistica 98 Edition – Release 5.1* (Anexos H e I).

CAPÍTULO III – RESULTADOS

1. EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES GENÉRICAS

Antes da análise das hipóteses colocadas no *design* de investigação (Figura 7), apresentamos alguns resultados que definem algumas expectativas e percepções de carácter geral que os pais têm em relação aos jardins de infância.

Um dos aspectos que o questionário distribuído preconizava era a identificação dos principais motivos que levaram os pais a colocar os filhos num jardim de infância. Globalmente, os motivos encontrados foram: “É a melhor solução para as crianças nesta idade”, “É bom poder conviver com outras crianças” e “Por imposição profissional não tinha alternativa” (Anexo J).

Realizando uma análise por sexo, os motivos apresentados encontram algumas diferenças. As mães, por exemplo, destacam que os jardins de infância são um local onde “a criança está mais protegida”. Os pais enunciam como principal motivo de colocar os filhos em jardins de infância o facto de que “o horário condiz com o horário dos pais”.

Apesar de existirem algumas diferenças na análise dos principais motivos de acordo com o sexo, estatisticamente apenas se encontram diferenças significativas para os seguintes motivos: “a criança está mais protegida” ($Z=-2,354$; $p<.05$), “o preço é acessível” ($Z=2,513$; $p<.05$) e “o horário condiz com o horário dos pais” ($Z=2,440$; $p<.01$). Destes motivos, com diferenças estatisticamente significativas, o sexo feminino coloca mais ênfase na protecção da criança, enquanto que, o sexo masculino atribui mais relevância aos preços acessíveis e aos horários (Anexo J).

No que concerne aos aspectos que mais contribuem para a escolha do jardim de infância que efectivamente os filhos dos inquiridos frequentam, eles encontram-se representados na Tabela 15.

Crítérios	Count	Percent
Não tinha outra alternativa	38	24,35
Indicado por conhecidos	37	23,71
Experiência anterior	29	18,58
Mais próximo da residência	27	17,30
Outro	13	8,33
Mais próximo do local de trabalho	8	5,12
Não responde	3	1,92
Solução menos dispendiosa	1	,64

Tabela 15: Critérios para Escolha do Jardim de Infância

A escolha pelo jardim de infância recai sobre motivos que forçam os pais a colocar os seus filhos neste tipo de estabelecimentos. Ilustrativo disso são os 24,35% dos pais que referem “não ter outra alternativa” para as suas vidas do que deixar os filhos num jardim de infância.

Com significado idêntico, os pais indicam que a escolha pelo jardim de infância é baseada em opiniões recolhidas junto de conhecidos (23,71%).

A “experiência anterior” (15,58%) e a “proximidade com a residência” (17,30%) são critérios de escolha com alguma relevância.

Um aspecto que mereceu alguma atenção foi a identificação dos pais que tiveram dificuldade em colocar os filhos em jardins de infância. Cerca de 15% dos pais tiveram dificuldades no ingresso dos seus filhos nos jardins de infância, entre os quais, 56,5% esperaram um ano e 39,1% dois anos (Anexo K).

Alguns pais tiveram a experiência de mudar os filhos de jardim de infância. Os resultados revelam que os três principais motivos devem-se a: horários inadequados, mudança de residência do agregado familiar e fraca qualidade (Figura 11).

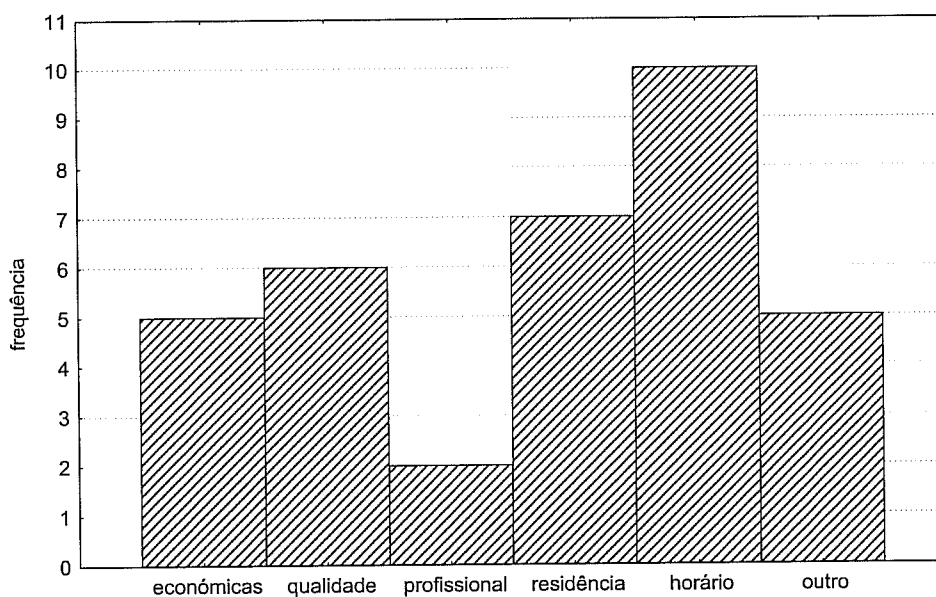


Figura 11: Factores de Mudança de Jardim de Infância

Antes de questionar os pais da qualidade percebida, foi-lhes solicitado que indicassem os principais aspectos que julgavam relevantes para definir a qualidade dos serviços prestados nos jardins de infância.

De entre as várias opções de escolha, traduzidas nas sete sub-escalas da ECERS-R, foram assinalados como principais aspectos:

1º - Relação do Pessoal com as Crianças;

2º - Qualificação do Pessoal.

Efectuando a análise, tendo em conta o sexo dos inquiridos, encontram-se resultados com algumas diferenças. No caso do sexo feminino, surge, igualmente em primeiro lugar, a “Relação do Pessoal com as Crianças”, mas, em segundo lugar, surgem os “Cuidados Pessoais”.

Para o sexo masculino, o principal aspecto para a definição da qualidade dos serviços prestados pelos jardins de infância encontra-se na “Qualidade do Pessoal”, seguindo-se a “Relação do Pessoal com as Crianças”.

Apesar dos aspectos em geral e por sexo serem distintos, de entre os vários aspectos que eram colocados, só se encontram diferenças significativas na “Linguagem e Raciocínio” ($Z=-2,366$; $p<.05$) e na “Relação do Pessoal com as Crianças” ($Z=-2,875$; $p<.05$) (Anexo L).

Conforme já foi referido, a grelha de observação (ECERS-R) encontra-se estruturada em sete sub-escalas. Através da análise factorial (Anexo M) pretendeu-se avaliar a covariância dos Itens da grelha. Os resultados (método *scree plot*) apontam para três factores como responsáveis por 60% da variância total da escala. Apenas os Itens 11 e 28 não aparecem associados a qualquer um dos factores. Os valores próprios (*eigenvalues*) de cada um dos factores encontram-se representados na Figura 12.

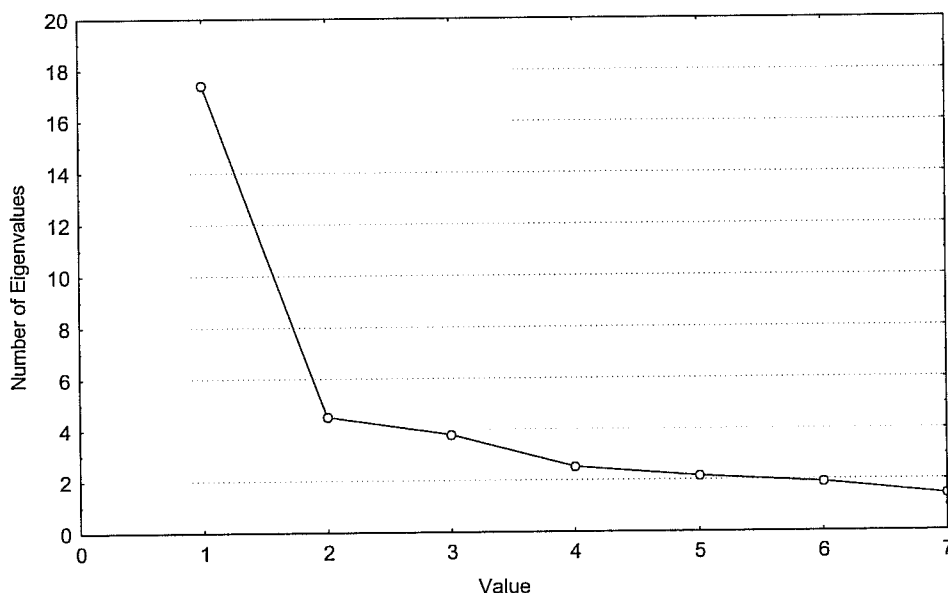


Figura 12: Eigenvalues para a Grelha de Observação

Quanto ao questionário, foi, igualmente realizada uma análise factorial (Anexo N), para os vários 43 Itens representados na questão 11 (Anexo B), e que, de acordo com o que já foi referido, traduzem o mesmo número de Itens da ECERS-R.

A análise factorial revela que também para o questionário, temos três factores que, na grande maioria, explicam a variância total, no caso 51%. Em relação aos Itens, três deles (Item 2, Item 26 e Item 39) não surgem associados a qualquer um dos factores.

A Figura 13 ilustra os valores próprios de cada um dos factores e o peso que têm na explicação da variância dos valores encontrados.

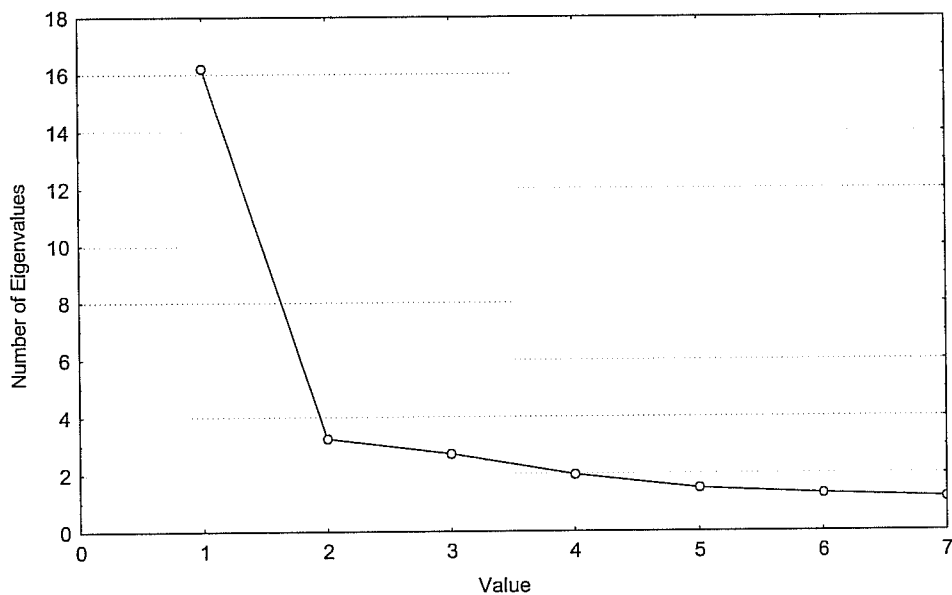


Figura 13: Eigenvalues para o Questionário

2. ESTUDO DAS HIPÓTESES

Passamos agora a analisar as hipóteses colocadas:

- Hipótese 1

As habilitações literárias dos pais influenciam a percepção da qualidade.

Variáveis:

Habilitações Literárias: HABILIT

Percepção da Qualidade: TOTAL

A correlação ($r=0,009$; n.s.) indica a ausência de associação entre as variáveis (Anexo O).

- Hipótese 2:

O sexo dos pais influencia a percepção da qualidade dos jardins de infância.

Variáveis:

Sexo: SEXO

Percepção da Qualidade: TOTAL

Com recurso ao teste estatístico das diferenças entre as médias de duas amostras independentes (sexo masculino e feminino), os valores encontrados: $T=4,427$ ($p<.001$) indicam que existência de diferenças significativas entre sujeitos do sexo masculino e feminino. As médias apontam que o sexo feminino ($M=5,845$) atribui valores, de qualidade percebida, superiores aos sujeitos do sexo masculino ($M=4,985$) (Anexo P).

- Hipótese 3

A idade dos pais tem influência na percepção da qualidade dos jardins de infância.

Variáveis:

Idade: IDADE

Percepção da Qualidade: TOTAL

A correlação $r=-0,134$ (n.s.) evidencia que a idade dos pais não é significativa para a percepção da qualidade (Anexo O).

- *Hipótese 4*

O número de crianças a frequentar o jardim de infância influencia a percepção pela qualidade dos jardins de infância.

Variáveis:

Número de crianças: CRIANCAS

Percepção da Qualidade: TOTAL

O coeficiente de correlação $r=0,50$ ($p<.001$) revela que existe uma associação positiva e significativa entre o número de crianças que frequenta o jardim de infância e a percepção pela qualidade (Anexo O).

- *Hipótese 5*

O número de pessoal envolvido no jardim de infância influencia a percepção pela qualidade dos jardins de infância.

Variáveis:

Número de pessoal: PESSOAL

Percepção da Qualidade: TOTAL

De acordo com o coeficiente de correlação encontrado $r=0,41$ ($p<.001$), entre o número de pessoas que fazem parte do jardim de infância e a percepção da qualidade, existe uma associação positiva e significativa (Anexo O).

- *Hipótese 6*

A tipologia dos jardins de infância tem influência na percepção da qualidade.

Variáveis:

Número de pessoal: TIPO_JAR

Percepção da Qualidade: TOTAL

Para verificar se existem diferenças significativas entre o tipo de jardim de infância (IPSS, Rede Pública ou Privado com Fins Lucrativos) e a percepção pela qualidade, foi realizado um teste de comparação de médias que indica a existência dessas diferenças ($F=9,45$; $p<.001$). Os jardins tipo IPSS apresentam valores de qualidade percebida superiores, seguindo-se, os da rede pública e, por fim, os da rede privada com fins lucrativos.

Apesar de globalmente o tipo de jardim de infância ter influência na percepção da qualidade, as diferenças entre os jardins da rede pública e as IPSS não são significativas (Anexo P).

- Hipótese 7

As oportunidades para o desenvolvimento profissional do pessoal têm influência na percepção da qualidade.

Variáveis:

Oportunidades para o desenvolvimento profissional: Q43

Percepção da Qualidade: TOTAL

Os valores encontrados ($r=0,501$; n.s.) indicam a existência de uma associação positiva entre as variáveis sem, no entanto, ser estatisticamente significativa (Anexo O).

- Hipótese 8

A supervisão e avaliação do pessoal têm influência na percepção da qualidade.

Variáveis:

Supervisão e avaliação do pessoal: Q42

Percepção da Qualidade: TOTAL

O coeficiente de correlação $r=-0,024$ (n.s.) encontrado indica a falta de associação entre as variáveis (Anexo O).

- Hipótese 9

A interação e cooperação entre o pessoal influenciam a percepção da qualidade.

Variáveis:

Interacção e cooperação: Q41

Percepção da Qualidade: TOTAL

Existe uma associação positiva e estatisticamente significativa entre a interacção e cooperação e a percepção da qualidade ($r=0,547$; $p<.001$) (Anexo O).

- Hipótese 10

A existência de condições para as necessidades individuais do pessoal tem influência na percepção da qualidade.

Variáveis:

Condições para Necessidades Individuais do Pessoal: Q39

Percepção da Qualidade: TOTAL

Existe uma associação positiva e estatisticamente significativa entre as variáveis ($r=0,501$; $p<.001$) (Anexo O).

- Hipótese 11

A existência de condições para as necessidades profissionais do pessoal tem influência na percepção da qualidade.

Variáveis:

Condições para Necessidades Profissionais do Pessoal: Q40

Percepção da Qualidade: TOTAL

Os valores encontrados pelo coeficiente de correlação indicam que existe uma associação positiva e estatisticamente significativa ($r=0,447$; $p<.001$) (Anexo O).

- Hipótese 12

O nível de contactos dos pais com o jardim de infância influencia a percepção da qualidade.

Variáveis:

Nível de Contactos dos Pais com o Jardim de Infância: Q38

Percepção da Qualidade: TOTAL

Existe uma correlação alta entre as variáveis e estatisticamente significativa ($r=0,819$; $p<.001$) (Anexo O). Estes valores apontam para o facto de quanto maior for o nível de contactos entre pais/jardins maior o valor na percepção da qualidade.

- *Hipótese 13*

As dificuldades sentidas pelos pais com a colocação dos filhos no jardim de infância têm influência na percepção da qualidade.

Variáveis:

Dificuldades na colocação dos filhos no jardim de infância: INGR

Percepção da Qualidade: TOTAL

Comparando os valores médios da Qualidade Percebida, entre pais que tiveram ou não dificuldades com o ingresso dos filhos no jardim de infância, encontram-se diferenças significativas ($T=2,622$; $p<.05$). Os pais que sentiram essas dificuldades tendem a atribuir uma Qualidade Percebida de menor valor face àqueles que não tiveram dificuldades (Anexo P).

3. REGRESSÃO MÚLTIPLA

Tendo como objectivo determinar o peso relativo das variáveis independentes (características dos pais, características dos jardins de infância e interacção dos pais/jardins de infância) foi realizada uma análise de regressão múltipla (Anexo Q). Esta técnica pretende dar um contributo para prever valores, de Qualidade Percebida, dos jardins de infância. Os valores obtidos conduzem à seguinte equação (R^2 ajustado=0,80; $p<.001$):

$$\text{TOTAL} = 3,73 + 0,91\text{CRIANCAS} - 0,11\text{SEXO} - 0,09\text{ING} + 0,54\text{Q38} + 0,20\text{Q40} + 0,14\text{Q43}$$

Os coeficientes de regressão estandardizados (BETA) permitem identificar o número de crianças (CRIANCAS) e o nível de contactos dos pais com os jardins de infância (Q38) como principais factores na percepção da qualidade, seguindo-se as providências para as necessidades profissionais do pessoal (Q40), as condições para o desenvolvimento profissional do pessoal (Q43), o sexo dos pais (SEXO) e as dificuldades de ingresso (ING).

Dividindo a amostra, construímos mais duas equações que traduzem a percepção da qualidade por sexo:

- Sexo Masculino (R^2 ajustado=0,60; $p<.001$):

$$\text{TOTAL} = 3,60 + 1,63\text{CRIANCAS} - 1,14\text{PESSOAL} + 0,45\text{Q38} + 0,23\text{Q40} + 0,19\text{Q41}$$

No caso do sexo masculino, surge o número de crianças envolvidas (CRIANCAS) e o número de pessoal envolvido nos serviços dos jardins de infância (PESSOAL) como principais factores na percepção da qualidade, seguindo-se a interacção dos pais com os jardins de infância (Q38), as providências para as necessidades profissionais do pessoal (Q40) e a interacção/cooperação entre o pessoal (Q41).

- Sexo Feminino (R^2 ajustado=0,94; $p<.001$):

$$\text{TOTAL} = 4,06 - 0,1\text{IDADE} - 0,21\text{ING} + 0,76\text{Q38} + 0,22\text{Q40}$$

Quanto à equação para o sexo feminino, apresenta como principal factor na percepção da qualidade, a interacção mantida com os jardins (Q38), seguindo-se as providências para as necessidades profissionais do pessoal (Q40), as dificuldades de ingresso (ING) e a idade (IDADE).

4. QUALIDADE OBSERVADA E PERCEBIDA

Dos questionários distribuídos, pudemos constatar que, globalmente, os pais atribuíram uma avaliação superior, respectivamente, às sub-escalas “Interacção”, Linguagem - Raciocínio” e “Rotinas de Cuidados Pessoais” (Tabela 16).

Sub-escalas	Mean	Std.Dev
Espaço e Acessórios	5,31	1,22
Rotinas de Cuidados Pessoais	5,73	1,21
Linguagem - Raciocínio	5,77	1,20
Actividades	5,54	1,28
Interacção	5,81	1,12
Estrutura do Programa	5,54	1,42
Pais e Pessoal	5,40	1,49

Tabela 16: Qualidade Percebida nas Sub-escalas

Efectuando uma análise por tipologia de organização pré-escolar, podemos constatar a existência de algumas diferenças nos valores percebidos da qualidade. No entanto, qualquer que seja a tipologia do jardim de infância, as sub-escalas “Rotinas de Cuidados Pessoais”, “Interacção” e “Linguagem-Raciocínio” são as que apresentam valores percebidos mais elevados (Tabela 17).

Sub-escalas	Jardins Públicos		Jardins IPSS		Jardins Fins Luc.	
	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev.	Mean	Std.Dev.
Espaço e Acessórios	5,25	1,57	5,48	1,11	4,61	0,86
Rotinas de Cuidados Pessoais	5,91	1,46	5,85	1,12	4,99	0,98
Linguagem - Raciocínio	5,80	1,39	5,93	1,10	5,05	1,10
Actividades	5,27	1,61	5,76	1,14	4,93	1,12
Interacção	5,81	1,46	5,97	0,96	5,03	1,03
Estrutura do Programa	5,40	1,93	5,83	1,11	4,34	1,29
Pais e Pessoal	5,30	1,65	5,65	1,39	4,41	1,36

Tabela 17: Qualidade Percebida nas Sub-escalas por Tipo de Jardim

Dos valores de Qualidade Percebida, convém ainda referir, que a qualidade média do conjunto das 7 sub-escalas foi de 5,59 ($dp=1,13$). Para os jardins da rede pública, esse valor situou-se em 5,56 ($dp=1,44$), nos jardins do tipo IPSS foi de 5,80 ($dp=0,96$), enquanto os jardins com fins lucrativos recebem um valor médio de qualidade percebida de 4,66 ($dp=0,87$).

Vejamos agora os valores da Qualidade Observada com recurso à grelha de observação ECERS-R. Globalmente as sub-escalas “Interacção”, “Linguagem-Raciocínio” e “Espaço e Acessórios” foram as que receberam valores médios mais elevados. No caso dos jardins de infância da rede pública destaca-se entre as três sub-escalas mais elevadas, além da “Interacção” e “Espaço e Acessórios”, a sub-escala “Rotinas de Cuidados Pessoais”. Os jardins do tipo IPSS reuniram uma avaliação mais elevada nas sub-escalas “Interacção”, “Actividades” e “Espaço e Acessórios”. Finalmente, os jardins de infância com fins lucrativos receberam valores médios mais elevados nas sub-escalas “Estrutura do Programa”, “Linguagem-Raciocínio” e “Rotinas de Cuidados Pessoais” (Tabela 18).

Sub-escalas	Global		Rede Pública		IPSS		Fins Lucrativos	
	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev.	Mean	Std.Dev.
Espaço e Acessórios	4,13	1,47	4,08	0,91	4,55	1,34	1,91	0,54
Rotinas de Cuidados Pessoais	3,82	1,21	4,30	0,97	3,85	1,30	2,93	0,31
Linguagem - Raciocínio	4,41	1,46	3,92	1,83	4,80	1,33	3,06	0,52
Actividades	3,98	1,14	3,86	0,56	4,23	1,23	2,80	0,16
Interacção	4,86	1,61	5,27	0,73	5,13	1,62	2,80	0,94
Estrutura do Programa	3,95	1,29	3,25	0,57	4,19	1,47	3,67	0,27
Pais e Pessoal	3,63	1,59	3,14	0,44	4,01	1,74	2,25	0,67

Tabela 18: Qualidade Observada nas Sub-escalas por Tipo de Jardim

Dos valores de Qualidade Observada, encontrámos, para o conjunto das 7 sub-escalas de todos os jardins de infância um valor médio de 4,11 ($dp=1,16$). Para os jardins da rede pública, esse valor foi de 3,97 ($dp=0,28$), nos jardins do tipo IPSS foi de 4,39 ($dp=1,24$), enquanto os jardins com fins lucrativos recebem um valor médio de qualidade observada de 2,77 ($dp=0,09$).

Os resultados já apresentados apontam para alguns aspectos determinantes pela percepção da qualidade dos jardins de infância. Contudo, um outro objectivo desta investigação é a comparação dos valores referidos pelos pais (Qualidade Percebida) com os obtidos pelas observações realizadas (Qualidade Observada).

Para os vários Itens em análise, na grelha de observação e no questionário, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos valores médios da quase totalidade dos Itens. Essas diferenças foram encontradas após a realização de testes, univariados e multivariados, entre as médias para os 43 Itens em questão (Anexo R).

Para todos os jardins envolvidos, os valores da Qualidade Observada são inferiores ao da Qualidade Percebida. No entanto, convém salientar, que esta divergência assume proporções distintas em cada um dos jardins de infância.

O jardim 6 apresenta a menor diferença entre a média da Qualidade Observada (5,73) e a Qualidade Percebida (6,21). O jardim 4, pelo contrário, apresenta a maior divergência entre a Qualidade Observada (2,58) e a Qualidade Percebida (6,06) (Tabela 19).

Jardim de Infância	Qualidade		Diferença
	Percebida (Questionários)	Observada (ECERS-R)	
Jardim 1	5,42	2,71	2,71
Jardim 2	4,25	2,84	1,42
Jardim 3	5,28	4,19	1,09
Jardim 4	6,06	2,58	3,48
Jardim 5	4,91	3,01	1,91
Jardim 6	6,21	5,73	0,49
Jardim 7	6,17	4,86	1,31
Jardim 8	6,02	3,92	2,10
Jardim 9	4,86	4,08	0,78

Tabela 19: Qualidade Observada e Percebida

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO

Os valores apresentados no capítulo anterior apontam para a existência de algumas determinantes fundamentais para a definição da qualidade das organizações escolares em análise.

Para os resultados encontrados, contribuiu um número maior de jardins de infância caracterizados como Instituições Particulares de Solidariedade Social. Este facto, traduz a realidade da cobertura dos serviços pré-escolares em Portugal que é suportado por este tipo de instituições. No entanto não colocamos de lado que os valores encontrados podem não traduzir a regra a aplicar a cada tipologia envolvida.

No entanto, e para a circunstância em que este projecto se desenrolou, verificámos que, pela Qualidade Observada, os jardins de infância da rede privada sem fins lucrativos (IPSS) apresentam, em geral, um serviço com níveis de qualidade superior.

No que se refere à Qualidade Percebida pelos pais encontraram-se divergências significativas face à Qualidade Observada.

O facto dos pais avaliarem como mais positivo as sub-escalas “Rotinas de Cuidados Pessoais”, “Interacção” e “Linguagem-Raciocínio” coloca algumas reflexões. Seriam aspectos, pela sua natureza mais difíceis de avaliar, na medida em que, traduzem tarefas e comportamentos muito específicos do dia-a-dia dos jardins de infância. Não deixa, assim de ser um curioso, que os pais, em princípio mais conhecedores de aspectos como por exemplo, o espaço e acessórios, não os classifiquem melhor. Talvez a avaliação dos pais não traduzisse a Qualidade Percebida mas a Qualidade Esperada. Afinal, as sub-escalas mais valorizadas traduzem aspectos como os cuidados primários a ter com as crianças e outros na área da linguagem.

A aplicação da anterior versão da ECERS (Bairrão, 1998) encontrou valores de qualidade compreendidos entre 3 e 5. Esse trabalho revelou que os jardins da rede pública tinham valores médios de qualidade próximos de 4, enquanto os jardins sem fins lucrativos obtiveram valores médios de 4,30 e os jardins com fins lucrativos valores médios de 4,22.

Com excepção dos valores encontrados para os jardins de infância com fins lucrativos, os restantes valores, por nós encontrados, não se distanciam dos anteriores.

Para os 9 jardins de infância envolvidos neste trabalho encontraram-se valores de Qualidade Observada compreendida entre 2,6 e 5,7 (Figura 14).

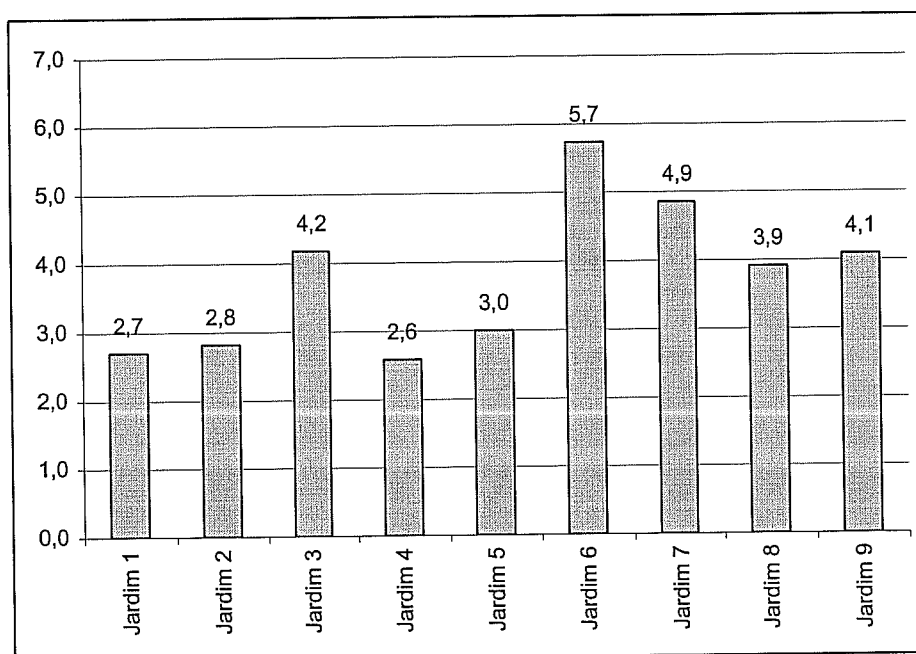


Figura 14: Qualidade Observada por Jardim de Infância

O principal aspecto, que os resultados revelam, é o desconhecimento dos pais pelos serviços reais prestados nos jardins de infância e, de igual modo, o desconhecimento dos jardins de infância pelas percepções que os pais têm do seu funcionamento. Esta constatação vai ao encontro da necessidade de desenvolver, nos jardins de infância, estratégias de Orientação para o Mercado.

As organizações escolares, qualquer que seja o grau de ensino, só recentemente começaram a estar despertas e sensibilizadas para o tema da Qualidade aplicado ao Ensino. Mas se essa é já uma preocupação emergente nas Ciências da Educação, o mesmo não se pode dizer na adopção de conceitos das Ciências Empresariais. Encerradas em fortes “nichos”, as organizações escolares têm menosprezado as mais-valias que podem conquistar adoptando estratégias como a Orientação para o Mercado. Não se trata de mercantilizar as escolas mas sim de transformá-las em espaços de formação de qualidade.

As escolas de qualidade serão uma realidade através da obtenção de informações de mercado que traduzam os interesses de vários *stakeholders*.

Estamos conscientes que o trabalho aqui desenvolvido é um pequeno passo no longo percurso que as organizações escolares têm pela frente.

Dos resultados encontrados e da reflexão realizada, colocam-se alguns desafios aos jardins de infância:

- Desenvolver iniciativas que reúnem as percepções que os pais têm do ensino pré-escolar. Acresce ainda realizar acções que apresentem os objectivos e fundamentos dos jardins como organizações fundamentais para a educação básica das crianças;

- Os jardins de infância precisam conceber alternativas de comunicação com as famílias e com a comunidade. Uma das medidas, pode passar por estratégias que criem condições de levar os vários agentes de mercado a deslocarem-se aos jardins. Deste modo, constroem-se situações com benefícios pela troca de experiências entre as famílias e restante comunidade;

- Realizar programas de intercâmbio com outros jardins no sentido de conhecer boas práticas que possam ser úteis para ultrapassar algumas dificuldades;

- Desenvolver estratégias orientadas para o mercado que envolva todos os recursos dos jardins de infância. O pessoal deve assumir comportamentos que se traduzam numa cultura de mercado onde os princípios sejam partilhados e reconhecidos como meio de atingir serviços de qualidade;

- Os jardins devem proceder a acções de auto-avaliação. Apesar deste trabalho de investigação ter encontrado valores de Qualidade Percebida que traduzem níveis positivos de satisfação dos clientes (pais), o facto é que os jardins de infância não possuem hábitos e medidas que possibilitem avaliar eficazmente o desempenho realizado. Convém assim, apontar para a produção de indicadores que possam contribuir para a realização de diagnósticos dos graus de satisfação dos clientes e do desempenho organizacional;

- Formação e divulgação de conceitos como Cliente, Mercado, Cultura, Qualidade e Avaliação, são tarefas que as direcções dos jardins de infância devem desenvolver para criar uma unidade e identificação dos conceitos por todos os recursos humanos;

- Apostar em mecanismos de avaliação do desempenho do pessoal como garantia de um serviço de qualidade. Na mesma linha, as direcções dos jardins de infância, devem criar oportunidades para aumentar os níveis de motivação e satisfação dos clientes internos (educadores e pessoal auxiliar);

- Os jardins de infância deverão apostar em políticas de *marketing* social onde divulguem a sua nobre missão e as alternativas disponibilizadas ao serviço das famílias;

Para os pais, incluídos neste trabalho como um dos *stakeholders* do mercado das organizações pré-escolares, cabe o exercício de pressionar junto dos jardins de infância a divulgação detalhada dos serviços oferecidos. Muitas vezes, e apesar da Lei Quadro do Ensino Pré-Escolar preconizar tal facto, os pais não são ouvidos, por exemplo, na definição dos horários dos jardins de infância.

Sendo os principais interessados por serviços de educação pré-escolar de qualidade, os pais devem ser parceiros activos na vida das organizações que, diariamente, acolhem os seus filhos. Lutando por princípios gerais de educação pré-escolar, devem reunir informação (aspectos estruturais, financeiros, organizacionais e pedagógicos) que lhes possa ser útil para a escolha de um serviço de qualidade.

A educação pré-escolar tem valores de ordem sócio-emocional, motora, cognitiva e de linguagem. Podemos deste modo entender que a organização escola (jardins de infância) tem grandes responsabilidades na formação dos cidadãos que, amanhã, serão condutores do futuro. Quais serão as consequências de fornecer um serviço educativo de fraca qualidade? E será alguma vez possível recuperar as perdas? Tal como foi referido, no enquadramento teórico, as crianças que frequentam um ensino pré-escolar de qualidade apresentam benefícios nos resultados escolares, maior sucesso no trabalho e nas relações pessoais e sociais, maior sucesso na vida pessoal e profissional, e evidenciam-se como cidadãos mais úteis à sociedade. Urge assim, o desenvolvimento de estratégias que apostem num ensino pré-escolar de qualidade.

A procura da qualidade não é possível apenas com a participação dos pais mas sim com a criação de mecanismos que estabeleçam padrões de qualidade e que sejam possíveis de identificar e mensurar. O que várias vezes assistimos é à discussão da mesma realidade educativa mas apresentada por instrumentos distintos e, por vezes, contraditórios. Neste trabalho procurámos com recurso à ECERS-R desenvolver um questionário que traduzisse as percepções dos pais para os mesmos Itens avaliados pela escala. Sugerimos que, os próprios jardins de infância apliquem a ECERS-R como instrumento de diagnóstico interno dos serviços oferecidos. Resultado desse trabalho, as direcções dos jardins, podem criar condições para o debate e reflexão das práticas existentes e daquelas que merecerão ser alteradas ou introduzidas.

Não se espera um grande movimento nacional das organizações escolares na fomentação de estratégias de Orientação para o Mercado e com aposta num serviço de Qualidade. Esperamos sim, que as escolas utilizem alguma da sua autonomia para fomentar projectos com grande preocupação por conhecer os interesses dos vários *stakeholders*. Reconhecemos que essa tarefa só será possível em jardins de infância com uma direcção empenhada no conhecimento do mercado e na construção de uma cultura organizacional que responda positivamente às necessidades encontradas.

A taxa de cobertura dos serviços pré-escolares terá de aumentar, pelo que, será muito natural que, em breve, tenhamos um acréscimo no número de jardins de infância. Nesse momento, vários *stakeholders* irão procurar escolas que satisfaçam as necessidades com um serviço de qualidade. Caberá às organizações escolares desenvolver iniciativas que apresentem ao mercado o trabalho que realizam.

A atribuição de uma maior importância ao estudo organizacional das escolas passa por colocar de lado alguns preconceitos, insegurança e suspeitas. Vários elementos de alguns *stakeholders* educativos (professores, alunos e investigadores) não estão receptivos para que os seus desempenhos sejam analisados e reflectidos numa perspectiva organizacional (modelos, técnicas e conceitos). A resistência, pode ser compreendida mas impõem-se que a mudança exista, não por imposição, mas por indução.

REFERÊNCIAS

Afonso, A. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez Editora.

Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar – a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Alves, J. (1999). Autonomia, participação e liderança. In J. Alves, *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*, pp. 15-32. Porto: Edições Asa.

Alves, J. (1999a). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade*. Porto: Edições Asa.

Bairrão, J & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O. & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (1996). *Autonomia das escolas*. Ministério da Educação.

Barroso, J. (2000, Julho). *O século da escola: do mito da reforma à reforma do mito*. Comunicação apresentada no Curso de Verão das Edições Asa, Porto.

- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Boer, H. & Krabbendam, K. (1999). Organising for market-oriented manufacturing. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 5, pp. 125-148.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoni, M. & Lécuyer, B. (1990). *Dicionário de sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1992). Análise de dados em ciências sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS. Oeiras: Celta Editora.
- Canário, R. (1995). As organizações escolares em análise. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*, pp. 161-187. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, I. (1996). *Educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CNE (1994). *Pareceres e Recomendações – A educação pré-escolar em Portugal*. Vol. I. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Cunha, M. (1999). Novo milénio, novas organizações?. In M. Cunha (Coord.), *Teoria organizacional*, pp. 9-12. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Creech, B. (1998). *Os cinco pilares do TQM*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Day, G. (1994). The capabilities of market-driven organizations. *Journal of Marketing*. October, pp. 37-52.

DEB (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Ministério da Educação.

Demo, P. (1996). *Educação e qualidade*. São Paulo: Papirus Editora.

Deshpande, R., & Zaltman, G. (1982). Factors affecting the use of market research information: a path analysis. *Journal of Marketing Research*. February, pp. 14-31.

Deshpande, R., Farley, J., Webster, F. (1993). Corporate culture, customer orientation and innovativeness in Japanese firms: a quadrad analysis. *Journal of Marketing*, January, pp. 23-73.

Dubois, B. (1998). *Compreender o consumidor*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Estevão, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Falcão, M. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, A. (2000). *Qualidade de serviço pela gestão estratégica*. Cascais: Editora Pergaminho.

Fernandes, A & Pires, E. (1991). A problemática social da educação escolar. In E. Pires, A. Fernandes & J. Formosinho, *A construção social da educação escolar*, pp. 23-47. Porto: Edições Asa.

Ferreira, J., Neves, J., Abreu, P. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Amadora: McGraw-Hill.

Fonseca, A. (1998). *A tomada de decisões na escola*. Lisboa: Texto Editora.

Formosinho, J. (1997). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação*, Vol. 10, 1, pp. 21-36.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*, pp. 141-161. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Lisboa: Edições Asa.

Hamel, G. & Prahalad, C. (1994). *Competing for the future*. Boston: Harvard Business School Press.

Harms, T. & Clifford, R. (1980). *The early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.

Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale – revised edition*. New York: Teachers College Press.

Hespanha, C., Cibele, C. & Góis, E. (1994). *Escola básica integrada – caracterização de um processo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

IGE (2001). *Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional. Ano lectivo 1999-2000*. Lisboa: Inspeção Geral de Educação.

IPQ (2000). *Iso 9000 para instituições de ensino e formação*. Instituto Português da Qualidade.

IPQ (2001). *Sistemas de gestão da qualidade – fundamentos e vocabulário (Iso 9000:2000)*. Instituto Português da Qualidade.

James, C. & Porras, J. (1996). Building your company's vision. *Harvard Business Review*, September-October, pp 65-77.

Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre qualidade. In Ministério da Educação, *Qualidade e projecto educativo na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Key, Tim (2001, Julho). *School evaluation; the experience of Ofsted in England*. Comunicação apresentada no Curso de Verão das Edições Asa, Porto.

Kohli, A. & Jaworski, B. (1990). Market orientation: the construct, research propositions and managerial implications. *Journal of Marketing*. April, pp. 1-18.

- Kohli, A. & Jaworski, B. (1992). Market orientation: antecedents and consequences. *Journal of Marketing*, July, pp. 53-70.
- Kohli, A. & Jaworski, B. (1996). Market orientation: review, refinement and roadmap, *Journal of Market Focused Management*, pp. 119-135.
- Kotler, P. (1992). *Marketing for nonprofit organizations*. NJ: Prentice-Hall.
- Kotler, P. & Roberto, E. (1989). *Social marketing*. New York: The Free Press.
- Lafond, M (1998, Julho). *Avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração*. Comunicação apresentada no Curso de Verão das Edições Asa, Porto.
- Landsheere, G. (1997). *A pilotagem dos sistemas de educação*. Porto: Edições Asa.
- Leal, T. & Gamelas, A. (1995). Dimensões de qualidade num jardim de infância. *Perspectivar a Educação*, 2, pp. 57-62. Porto: Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Lendrevie, J., Lindon, D., Dionísio, P. & Rodrigues, V. (1993). *Mercator: teoria e prática do marketing*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lima, I., Leal, T. & Ruivo, J. (1989). A escala de avaliação do ambiente em educação infantil – contributos para o estudo da qualidade de vida de crianças dos 3 aos 6 anos em contextos formais de educação. In Cruz, J. Gonçalves, R. & Machado, P. (Orgs), *Psicologia e educação, investigação e intervenção – Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação*. pp. 229-237. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marchesi, A. (2001, Julho). *Redes de escuelas para la evaluación y el cambio educativo*. Comunicação apresentada no Curso de Verão das Edições Asa, Porto.
- Marques, R. (1986). *A criança na pré-escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (1988). *A escola e os pais – como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Martin, W. (1989). *Qualidade no serviço ao cliente – um guia positivo para um serviço superior.* Lisboa: Monitor.

Mendes, N. & Fonseca, V. (1982). *Escola, escola quem és tu?* Lisboa: Editorial Notícias.

Mintzberg, H. Ahlstrand, B. & Lampel, J. (1998). *Strategy safari.* London: Prentice Hall Europe.

Moorman, C. (1995). Organizational market information processes: cultural antecedents and new product outcomes. *Journal of Marketing Research*, August, pp. 318-335.

Moreira, P & Cunha, M. (1997). Ética organizacional: moda de gestão, escolha moral ou imperativo estratégico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, 3(2), 347-358.

Moreira, P. (2000). Aprendizagem Organizacional. In Cunha, M. (Coord.), *Teoria Organizacional*, pp. 283-297. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Murgatroyd, S. & Morgan, C. (1993). *Total quality management and the school.* Philadelphia: Open University Press.

Narver, J. & Slater, S. (1990). The effect of marketing orientation on business profitability. *Journal of Marketing*. October, pp. 20-35.

Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Obin, J. (1993). *La crise de l'organisation scolaire.* Paris: Hachette Livre.

O.C.D.E. (1989). *As escolas e a qualidade.* Rio Tinto: Edições Asa.

Owens, R. (1995). *Organizational behavior in education.* Prentice-Hall.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação*. Porto: Areal Editores.

Pelham, A. & Wilson, D. (1995). "Does market orientation matter for small firms?" *Marketing science institute working paper series*. Report Number 95-102

Pennant-Rea, R. & Emmott, B. (1990). *Dicionário de economia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Peters, T. & Waterman, R. (1982). *Na senda da excelência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pinto, A. (1999). *Sociologia da escola*. McGraw-Hill.

Pinto, J. (1991). Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais. In S.. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesas*, pp. 15-32. Porto: Edições Afrontamento.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.

Reimão, C. (2000). Educação, ética e humanismo. *Quid Novi*. Torres Novas: Escola Superior de Educação de Torres Novas.

Ribeiro, A. & Lopes, A. (2001). Três equívocos acerca da educação pré-escolar. In M. Patrício (Org.), *Escola, aprendizagem e criatividade*, pp.253-257. Porto: Porto Editora.

Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.

Roest, H. & Verhallen, T. (1999). O marketing da qualidade. In M. Cunha (Coord.), *Teoria organizacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Sá, P. (1998). *Gestão da qualidade total nas escolas*. Tese de Mestrado em Ciências Empresariais. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Sanches, M. (1997). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. *Inovação*, 10, pp. 165-194. Instituto de Inovação Educacional.

Saraiva, P., Rosa, M. & Sá, P. (1998). Gestão pela qualidade no ensino. *Qualirama*, 52, pp. 1-10. Instituto Português da Qualidade.

Santiago, R. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmento, M. & Ferreira (1999). Comunidades educativas: ideia pedagógica e realidade organizacional. In J. Formosinho, A. Fernandes, M. Sarmento & F. Ferreira (Coord.), *Comunidades educativas – novos desafios à educação básica*, pp. 90-133. Braga: Livraria Minho.

Sarmento, M. (1999). Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional nas escolas. In J. Matias, *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*, pp. 33-45.

Sarramona, J. (1993). *Como entender e aplicar a democracia na escola*. Lisboa: Plátano.

Senge, P. (1990), *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.

Siguaw, J., Brown, G. & Robert, W. (1994). The influence of market orientation of the firm on sales force behavior and attitudes. *Journal of Marketing*, 31, February, pp. 106-116.

Simons, P. (1996). Aprendizagem nas organizações. In C. Marques & M. Cunha (Coord), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*, pp. 319-352.

Sinkula, J. (1994). Marketing information processing and organizational learning. *Journal of Marketing*. January, pp. 35-45.

Skovsgaard, J. (1998). A direcção e a gestão das escolas: a experiência da participação dos pais na Dinamarca. In A. Lafond, E. Ortega, G. Marieau, J. Skovsgaard, J. Formosinho & J. Machado (Aut.), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*, pp. 69-97. Porto: Edições Asa.

Stacey, R. (1994). *A gestão do caos – estratégias dinâmicas de negócios num mundo imprevisível*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Stacey, R., Fonseca, J. & Cunha, M. (1996). Gestão estratégica: do mecanismo à complexidade. In C. Marques & M. Cunha (Coord), *Determinantes da gestão e relações com o mercado*, pp.59-80. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Syroit, J. (1996). Liderança Organizacional. In C. Marques & M. Cunha (Coord.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*, pp. 237-275.

Taillieu, T. (1996). Algumas tendências em organização e gestão. In C. Marques & M. Cunha (Coord.), *Determinantes da gestão e relações com o mercado*, pp.325-388. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Amadora: McGraw-Hill.

Terrén, E. (2001). A educação face aos desafios da pós-modernidade. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Aut.), *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia*, pp. 9-39. Porto: Edições Asa.

Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T. & Rossbach, H. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*. June, Vol. XII, N. ° 2, pp. 283-296.

Torres, J. (1995). *Curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.

Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar – representação dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, M. (2001). Qualidade e autoridade em educação. In M. Patrício (Org.), *Escola, aprendizagem e criatividade*, pp.291-299. Porto: Porto Editora.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), pp. 1-19.

Anexo A: Grelha de Observação (ECERS-R)

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente	7
------------	---	--------	---	-----	---	-----------	---

ESPAÇO E ACESSÓRIOS

1. **Espaço interior**
 - 1.1 Espaço insuficiente para crianças,* adultos e acessórios.
 - 3.1 Suficiente espaço interior para crianças, adultos e acessórios.
 - 3.2 Iluminação adequada, ventilação, controlo de temperatura e materiais de absorção sonora.
 - 3.3 Espaço em bom estado de conservação.
 - 1.2 Espaço com falta de iluminação adequada, ventilação, controlo de temperatura ou materiais de absorção sonora.
 - 3.4 Espaço razoavelmente limpo† e com boa manutenção.
 - 3.5 O espaço é acessível‡ a todas as crianças e adultos que usam, com frequência, a sala de aulas (Ex. rampas e corrimãos para pessoas com deficiências, acesso para cadeiras de rodas e andarilhos).
 - 1.3 Espaço em mau estado de conservação (Ex. pintura das paredes e tectos a cair; chão danificado e irregular).
 - 5.1 Espaço interior amplo que permite livre mobilidade a crianças e adultos (Ex. acessórios não limitam movimentos das crianças; espaço suficiente para equipamentos necessários às crianças com deficiências).
 - 5.2 Boa ventilação, alguma iluminação natural através de janelas ou clarabóias.
 - 5.3 O espaço é acessível‡ a crianças e adultos com deficiências.
 - 1.4 Espaço com manutenção precária (Ex. chão pegajoso ou sujo; latas de lixo a transbordar).
 - 7.1 Luz natural controlável, (Ex. estores ajustáveis ou cortinas).
 - 7.2 A ventilação pode ser controlada** (Ex. janelas que se podem abrir; ventoinha manejada pelo pessoal).

Notas para Esclarecimento

- * Necessidades de espaço base, sobre o maior número de crianças a ter aulas de uma só vez.
- † Espera-se que exista alguma desordem resultante das actividades do dia. "Razoavelmente limpo" significa que existem provas da manutenção diária, tais como pavimentos varridos e esfregados, e que grandes desordens, tais como sumo derramado, sejam limpas rapidamente.
- ‡ De forma a que o espaço interior seja considerado minimamente aceitável, deve ser acessível a crianças e adultos com deficiências, que fazem frequentemente parte do programa. Se não fizerem parte do programa quaisquer crianças ou adultos com deficiências, marque NA para o indicador 3.5. Para uma classificação de 5, é preciso existir acessibilidade, quer estejam ou não envolvidos no programa indivíduos com deficiências. Todavia, apenas é permitida uma classificação de S ou N para 5.3.
- ** As portas para o exterior, apenas contam como controlo de ventilação se puderem ser deixadas abertas, sem colocarem em risco a segurança (por exemplo, se tiverem uma segunda porta, com rede de protecção ou um portão de segurança, que impeça a saída das crianças da sala sem qualquer vigilância).

*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
2. Mobiliário para os cuidados de rotina, brincadeira e aprendizagem						
1.1	Mobiliário insuficiente para os cuidados de rotina, brincadeira e aprendizagem (Ex. cadeiras insuficientes para todas as crianças usarem ao mesmo tempo; pouquíssimas prateleiras para os brinquedos).	3.1 Mobiliário suficiente para cuidados de rotina, brincadeira e aprendizagem. 3.2 A maior parte do mobiliário está firme e em bom estado. 3.3 As crianças com deficiências, têm o mobiliário adaptável que necessitam (Ex. cadeiras ou travesseiros adaptáveis estão disponíveis para crianças com deficiências físicas). Permitido NA.	5.1 A maior parte do mobiliário é à medida das crianças. † 5.2 Todo o mobiliário é firme e está em bom estado. 5.3 Mobiliário adaptável que permite a inclusão das crianças com deficiências, sem desigualdades (Ex. crianças a usar uma cadeira especial podem sentar-se à mesa com as outras). Permitido NA.	7.1 Mobiliário para os cuidados de rotina é de uso cómodo (Ex. berços / esteiras armazenados para fácil acesso). 7.2 Usado banco de madeira, mesa de arcaia/água, ou cavalete.		
1.2	O mobiliário está, por vezes, em tão mau estado que pode causar ferimentos nas crianças (Ex. lascas ou pregos expostos, pernas das cadeiras oscilantes).					

2

Notas para Esclarecimento

* Mobiliário básico: mesas e cadeiras usadas para refeições / merendas e actividades; esteiras ou berços para descanso ou sesta; cantinhos, ou outras arrumações, para guardar as coisas das crianças; prateleiras baixas para materiais de brincadeira / aprendizagem. Para que as prateleiras baixas sejam levadas em conta, devem ser usadas para brinquedos e materiais que as crianças consigam alcançar sem qualquer ajuda.

† Se não estiverem matriculadas crianças com deficiências, ou se as crianças com deficiências não necessitarem de mobiliário adaptável, marque NA para 3.3 e 5.3.

‡ Uma vez que as crianças têm tamanhos diferentes em idades diferentes, a intenção aqui é de que o mobiliário deve ser do tamanho adequado ao das crianças em causa. O mobiliário que é mais pequeno que o tamanho dos adultos pode ser o tamanho correcto para os 6 – ou 7 anos, mas não é suficientemente pequeno para os 2 – ou 3 anos. Para que as cadeiras se considerem de tamanho infantil, os pés das crianças devem assentar no chão quando estas estão sentadas. A altura das mesas deve permitir que os joelhos das crianças encaixem debaixo da mesa e os cotovelos fiquem acima da mesa.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
3. Acessórios para relaxamento e conforto*						
1.1 Inexistência de acessórios macios acessíveis † às crianças (Ex. mobiliário estofado, almofadas, mantas, 'puffs').	3.1 Alguns acessórios macios acessíveis às crianças (Ex. espaço lúdico alcatifado, almofadas).	5.1 Área confortável ‡, acessível às crianças, durante uma parte substancial do dia.**	7.1 Tanto os acessórios macios como a área confortável estão acessíveis às crianças (Ex. almofadas na área da dramatização, várias áreas com mantas ou todo o espaço alcatifado).			
1.2 Inexistência de brinquedos macios, acessíveis às crianças (Ex. peluches, bonecas macias).	3.2 Alguns brinquedos macios acessíveis às crianças.	5.2 Área confortável não é utilizada para brincadeiras físicas, activas.	5.3 A maioria dos acessórios macios estão limpos e em bom estado.			
					7.2 Muitos brinquedos macios, limpos e acessíveis às crianças.	

3

Notas para Esclarecimento

* Acessórios para relaxamento e conforto significam suavidade proporcionada às crianças durante as actividades de aprendizagem e recreio. Acessórios de cuidados diários como camas, cobertores e almofadas usados para as sesta, não são considerados quando se pontuar este item.

† Ver "Explicação dos Termos Usados em Toda a Escala" (p.6) para a definição de "acessível".

‡ Uma área confortável é um espaço claramente definido, com uma quantia substancial de suavidade onde as crianças poderão descansar, fantasiar, ler ou brincar calmamente. Por exemplo, poderia consistir numa manta suave com várias almofadas, num sofá almofadado ou num colchão coberto de almofadas.

** Ver "Explicação dos Termos Usados em Toda a Escala" (p.6) para a definição de "uma parte substancial do dia".

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
4. Preparação da sala para brincar						
1.1 Nenhum centro de entretenimento* definido.	3.1 Pelo menos dois centros de entretenimento definidos.	5.1 Pelo menos três centros de entretenimento estão definidos e convenientemente equipados (Ex. abastecimento de água perto da área; prateleiras adequadas para as construções e manipulativos).	7.1 Pelo menos cinco centros de entretenimento fornecem uma variedade de experiências de aprendizagem.			
1.2 Supervisão da área lúdica é difícil.	3.2 Supervisão da área lúdica não é difícil.	5.2 Centros calmos e activos colocados de forma a não interverem uns com os outros (Ex. área de leitura ou escuta separada das construções ou área doméstica).	7.2 Os centros estão organizados para que as crianças possam fazer um uso independente (Ex. prateleiras identificadas; recipientes para brinquedos, identificados; as prateleiras não estão sobrelotadas; espaço lúdico perto da arrumação dos brinquedos).			
	3.3 Espaço suficiente para que ocorram várias actividades ao mesmo tempo (Ex. espaço no chão para construções, espaço na mesa para manipulativos, cavalete para expressão artística).	5.3 Espaço preparado de forma a não interromper a maioria das actividades (Ex. prateleiras colocadas de forma a que as crianças possam circular sem atravessar actividades; a colocação dos móveis desencoraja brincadeiras mais violentas ou corridas).	7.3 Materiais adicionais disponíveis para acrescentar ou mudar os centros.			
	3.4 A maioria dos espaços lúdicos são acessíveis às crianças com deficiências que fazem parte do grupo. Permitido NA.					

4

Nota para Esclarecimento

* Um centro de entretenimento é um centro onde os materiais , organizados por tipo, são arrumados de forma a ficarem acessíveis às crianças, e é fornecido um espaço lúdico apropriadamente mobiliado para que as crianças participem num determinado tipo de brincadeira. Exemplos de centros de entretenimento são as actividades de arte, as construções, a área de dramatização, leitura, natureza / ciência, e manipulativos / motrizes ligeiros.

Pergunta

(7.3) Existem alguns materiais adicionais que acrescentaria aos centros de entretenimento?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
5. Espaço para privacidade*						
1.1 Crianças proibidas de brincar sozinhas ou com um amigo, protegidas da intrusão de outras crianças.		3.1 É permitido às crianças procurar ou criar espaço para privacidade (Ex. atrás do mobiliário ou divisores de salas, no equipamento lúdico do exterior, num canto sossegado da sala).	5.1 Espaço à parte para uma ou duas crianças brincarem, protegidas da intrusão de outras (Ex. regra da não-interrupção; pequeno espaço protegido por prateleiras).		7.1 Mais do que um espaço disponível para privacidade.	
	3.2 O espaço para a privacidade pode ser supervisionado com facilidade pelo pessoal.		5.2 Espaço para privacidade acessível para usar durante uma parte substancial do dia.		7.2 O pessoal † prepara actividades para uma ou duas crianças usarem no espaço privado, longe das actividades gerais de grupo (Ex. dois quadros de aderência numa mesa pequena, num canto sossegado; computador para ser usado por uma ou duas crianças).	

5

Notas para Esclarecimento

* O objectivo do espaço para privacidade é de proporcionar às crianças um alívio das pressões da vida em grupo. O isolamento do grupo como forma de castigo não é levado em conta neste item. Um espaço onde uma ou duas crianças podem brincar protegidas da intrusão de outras crianças, sendo, contudo, supervisionado pelo pessoal, é considerado um espaço para privacidade. O espaço privado pode ser criado usando barreiras físicas como por exemplo, estantes; reforçando a regra de que as crianças não se podem interromper umas às outras; limitando o número de crianças a trabalhar numa mesa colocada numa área fora da circulação. Exemplos de espaços para privacidade são, uma área num pequeno sobrado; centros de actividades em que o uso é limitado a uma ou duas crianças; uma enorme caixa de cartão com janelas cortadas, porta e uma almofada dentro; uma pequena casa de brincar no exterior.

† "Pessoal" aqui refere-se ao "habitual" pessoal docente da sala. Especialistas que vêm à sala especificamente para trabalhar com uma ou duas crianças, não contam para este indicador.

Pergunta

(7.2) Alguma vez preparou actividades para apenas uma ou duas crianças, fora das actividades para o resto das crianças? Se o fez, por favor dê exemplos.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
-----------------	---	-------------	---	----------	---	----------------

6. Material exposto relacionado com a criança

- | | | | |
|---|---|---|---|
| <p>1.1 Inexistência de materiais expostos para as crianças.</p> <p>1.2 Materiais inadequados ao grupo etário predominante (Ex. materiais nas salas de aula da pré - escola para crianças mais velhas em idade escolar ou adultos; imagens que mostram violência).</p> | <p>3.1 Materiais apropriados* ao grupo etário predominante (Ex. fotografias de crianças; poesias infantis; iniciação à leitura e à matemática para os pré-escolares mais velhos e crianças do jardim escola; exposições sazonais).</p> <p>3.2 Expostos alguns trabalhos das crianças.</p> | <p>5.1 A maioria dos materiais expostos relaciona-se de perto com actividades correntes e crianças em grupo (Ex. trabalhos de arte ou fotografias sobre actividades recentes). †</p> <p>5.2 A maioria dos materiais expostos são trabalhos efectuados pelas crianças.</p> <p>5.3 Muitos artigos expostos ao nível dos olhos das crianças.</p> | <p>7.1 Predominância de trabalho individualizado das crianças. ‡</p> <p>7.2 Expostos trabalhos tridimensionais criados pelas crianças (Ex. plasticina, barro, madeira) bem como trabalhos planos.</p> |
|---|---|---|---|

6

Notas para Esclarecimento

* Apropriados significam adequados ao nível de desenvolvimento do grupo etário e às capacidades individuais das crianças. Este conceito também é aplicado como apropriado ao desenvolvimento e é usado em vários itens na escala.

† Trabalhos de arte, terminados recentemente, que não têm qualquer relação com outras coisas que proseguem na sala, não conta para este indicador.

‡ Trabalho individualizado significa que cada criança seleccionou o tema e/ou meio e concluiu o trabalho usando a sua própria criatividade. Deste modo, produtos individualizados são bastante diferentes uns dos outros. Os projectos em que as crianças seguem o exemplo de um professor, e onde pouca criatividade é permitida, não são considerados trabalhos individualizados.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
7. Espaço para “jogos motrizes pesados”**						
1.1 Inexistência de espaço exterior ou interior para motrizes pesados/ brincadeiras físicas.	3.1 Algum espaço exterior ou interior usado para jogos motrizes pesados / físicos.	5.1 Espaço adequado no exterior e algum espaço no interior. †	7.1 O espaço exterior para motrizes pesados tem uma variedade de superfícies que permitem diferentes tipos de brincadeiras (Ex. areia, alcatrão, aparas de madeira; relva).			
1.2 O espaço para motrizes pesados é muito perigoso (Ex. o acesso necessita de uma longa caminhada numa rua movimentada; o mesmo espaço é usado para brincar e estacionamento; área sem gradeamento para os alunos pré-escolares).	3.2 O espaço para motrizes pesados é geralmente seguro. † (Ex. almofadado suficiente por baixo do equipamento para trepar; gradeamento na área exterior).	5.2 O espaço é facilmente acessível para crianças em grupo (Ex. no mesmo nível e perto da sala de aulas; inexistência de barreiras para crianças com deficiências).	7.2 A área exterior tem alguma protecção dos elementos (Ex. sombra no verão, sol no inverno, tapa vento, boa drenagem).			
	5.3 O espaço está organizado de forma a que diferentes tipos de actividades não interfiram uns com os outros (Ex. jogos com brinquedos de rodas separados do equipamento para trepar e dos jogos com bola).	7.3 O espaço tem características cómodas (Ex. perto das casas de banho e da água para beber), acessível armazenagem para o equipamento; a sala de aulas tem acesso directo ao exterior.				

7

Notas para Esclarecimento

* No espaço de acesso para jogos motrizes pesados, incluir áreas interiores e exteriores, excepto onde apenas uma é especificada num indicador. Devem ser consideradas todas as áreas regularmente disponíveis para jogos motrizes pesados, mesmo que não sejam observadas crianças na área.

† Embora nenhuma área para motrizes pesados, que desafiam as crianças, possa vir a ser completamente segura, a intenção deste indicador é de que as maiores causas de ferimentos sérios sejam minimizadas, tais como ferimentos resultantes de quedas, armadilhas, beliscaduras de partes do corpo, e protuberâncias do equipamento.

‡ Para uma avaliação de 5, o espaço deve ser adequado ao tamanho do grupo a usar a área. Descubra se os grupos da aula fazem rotação ou se vários grupos usam o espaço ao mesmo tempo. Algum espaço interior deve estar disponível para o uso de jogos motrizes pesados, especialmente quando está mau tempo. Este espaço pode normalmente ser usado para outras actividades. Quando é necessário por condições ambientais (ex. mau tempo ou poluição; condições sociais perigosas), pode ser dado 5, às utilidades, se tiverem um espaço interior adequado e algum espaço exterior.

Pergunta

(5.1) Existe algum espaço interior que se utilize para jogos motrizes pesados, especialmente com mau tempo?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
8. Equipamento para motrizes pesados*						
1.1 Pouquíssimo equipamento para motrizes pesados, usados para brincar.	3.1 Algum equipamento para motrizes pesados acessível a todas as crianças por, pelo menos, uma hora diária. †	5.1 Existe equipamento suficiente para motrizes pesados, de forma a que as crianças não tenham que esperar muito para lhe acederem.	7.1 São usados equipamentos para motrizes pesados, fixos ou portáteis.			
1.2 O equipamento está geralmente em mau estado de conservação.	3.2 O equipamento está geralmente em bom estado de conservação.	5.2 O equipamento estimula uma variedade de capacidades (Ex. balanço, escalada, jogar com bola, conduzir e pedalar brinquedos com rodas).	7.2 O equipamento para motrizes pesados estimula capacidades em níveis diferentes (Ex. triciclos com e sem pedais; bolas com diferentes tamanhos; acessos de rampa e escada a estruturas para trepar).			
1.3 A maioria do equipamento não é adequado à idade e capacidades das crianças (Ex. um escorrega com cerca de 2 metros para alunos pré-escolares; uma tabela de basquetebol para adultos).	3.3 A maioria do equipamento é adequado à idade e capacidade das crianças.	5.3 Adaptações ‡ feitas ou equipamento especial preparado para crianças do grupo com deficiências. Permitido NA.				

8

Notas para Esclarecimento

* Exemplos de equipamentos para motrizes pesados: *equipamento fixo* tal como baloiços, escorregas, equipamento para trepar, escadas suspensas; *equipamento portátil*, tal como bolas e equipamento desportivo, brinquedos com rodas, tapetes para cambalhotas, cordas de saltar, “puffs”, e jogo da malha.

Quando avaliar o equipamento para motrizes pesados, tenha em conta o equipamento interior e exterior.

† Para programas de 4 ou menos horas, é necessário pelo menos uma hora de acesso.

‡ As adaptações incluem modificações físicas ao equipamento existente ou equipamento especialmente projectado, assim como a ajuda do pessoal para permitir que as crianças com deficiências possam ter experiências de motrizes pesados, semelhantes às dos seus pares. Marque NA se não existirem crianças que requirem adaptações envolvidas no grupo em observação.

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7

ROTINAS DE CUIDADOS PESSOAIS

9. Saudação / saída*

- | | | | |
|--|---|---|---|
| <p>1.1 A saudação às crianças é frequentemente negligenciada.</p> <p>1.2 Saída mal organizada.</p> <p>1.3 Os pais não têm autorização para trazer as crianças para dentro da sala de aula.</p> | <p>3.1 A maioria das crianças é saudada calorosamente (Ex. o pessoal parece ficar satisfeito por ver as crianças, sorrirem, usam um tom de voz agradável).</p> <p>3.2 Saída bem organizada (Ex. os objectos das crianças estão prontos para a saída).</p> <p>3.3 Os pais têm autorização para trazer as crianças para dentro da sala de aula.</p> | <p>5.1 Cada criança é saudada individualmente (Ex. o pessoal diz “olá” e usa o nome da criança; usam linguagem infantil falada em casa, para dizer “olá”).</p> <p>5.2 Saída agradável (Ex. as crianças não são apressadas, abraços e despedidas para todos).</p> <p>5.3 Os pais são calorosamente saudados pelo pessoal. †
Permitido NA.</p> | <p>7.1 Quando chegam, as crianças são ajudadas a envolverem-se nas actividades, se necessário.</p> <p>7.2 Crianças activamente envolvidas até à saída (Ex. nenhuma espera longa sem actividade; permissão para irem para um ponto de paragem confortável no pátio).</p> <p>7.3 O pessoal usa a saudação e a saída como tempo de partilha de informações com os pais. †
Permitido NA.</p> |
|--|---|---|---|

9

Notas para Esclarecimento

* No caso da observação de apenas algumas crianças serem saudadas (ou a partir), generalize baseado nessa amostra.

† Se as crianças não forem trazidas pelos pais para o programa, marque NA para 5.3 e 7.3, e avalie a comunicação entre pais e pessoal no Ítem 38. Para os pontos 5.3 e 7.3, não é necessário que todos os pais sejam saudados calorosamente ou recebam informação do pessoal, mas que os pais sejam tratados desta forma em geral.

Pergunta

Poderia descrever o que é acontece diariamente quando as crianças e os pais chegam e partem?

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
10. Refeições / merendas					
1.1 Horário da refeição/merenda impróprio (Ex. a criança tem que esperar mesmo que tenha fome).	3.1 Horário apropriado para crianças.	5.1 A maioria do pessoal senta-se à mesa com as crianças, durante as refeições e merendas de grupo. †	7.1 As crianças ajudam durante as refeições / merendas (Ex. põe a mesa, servem-se, tiram a mesa, limpam os pingos de comida).		
1.2 A comida servida tem um valor nutricional inaceitável.*	3.2 Refeições / merendas bem equilibradas.*	5.2 Condições sanitárias normalmente preservadas. †	7.2 Utensílios <i>para servir</i> de tamanho infantil, usados pelas crianças para tornar a auto-ajuda mais fácil (Ex. as crianças usam um jarro pequeno, tigelas para servir e colheres fortes).		
1.3 Condições sanitárias nem sempre preservadas (Ex. a maioria das crianças e / ou adultos não lavam as mãos antes de lidarem com a comida; as mesas não são limpas; casa de banho / fraldário e áreas de preparação de comida não estão separadas)	3.3 Condições sanitárias normalmente preservadas. †	5.3 As crianças são encorajadas a comer com independência (Ex. fornecidos utensílios <i>para comer</i> de tamanho infantil; colher ou copo especial para crianças com deficiências).	7.3 As refeições e merendas são tempo para conversar (Ex. o pessoal encoraja as crianças a falar sobre os acontecimentos do dia e sobre coisas que lhes interessam; as crianças falam umas com as outras).		
1.4 Atmosfera social negativa (Ex. o pessoal obriga a ter maneiras com severidade; força a criança a comer; atmosfera caótica).	3.4 Atmosfera não punitiva durante as refeições / merendas.	5.4 Seguidas as restrições dietéticas familiares.	Permitido NA.		
1.5 Não são feitas adaptações para as alergias das crianças à comida.	3.5 Alergias afixadas e feitas as substituições de comida / bebida.				
	3.6 As crianças com deficiências incluídas à mesa com os seus pares.				
	Permitido NA.				

10

Notas para Esclarecimento

* Para determinar a proporção nutricional, referir as normas de nutrição para os programas de primeira infância, tais como “USDA” ou normas Canadenses. Além de observar a comida servida, verificar a ementa semanal. Uma circunstância ocasional que não esteja de acordo com as normas – por exemplo, bolinhos para uma festa de aniversário, em vez da merenda planeada – não deve afectar a avaliação. Se não estiver disponível qualquer ementa, perguntar ao professor para descrever as refeições / merendas servidas na semana anterior.

† Se as condições sanitárias são normalmente preservadas e se a lavagem das mãos, e outros procedimentos sanitários, fazem claramente parte do programa, pode ter em conta 3.3 mesmo que haja um lapso ocasional na prática.

‡ Embora o pessoal possa precisar deixar a mesa para ajudar com a refeição, a maior parte do tempo deve ser passado com as crianças, sentado. Não é preciso que cada mesa tenha um membro do pessoal. Alguém pode ajudar a servir enquanto outros se sentam com as crianças.

Pergunta(1.5, 3.5, 5.4) O que faz se as crianças tiverem alergias alimentares ou se as famílias tiverem restrições dietéticas?

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
11. Sesta / descanso*					
1.1 O horário para a sesta / descanso é impróprio † para a maioria das crianças.	3.1 A sesta / descanso tem horário apropriado para a maioria das crianças (Ex. grande parte das crianças dorme).	5.1 Crianças ajudadas a relaxar (Ex. brinquedo para aninhar, música suave, massagem das costas).	7.1 O horário da sesta / descanso é flexível para ir de encontro às necessidades individuais (Ex. as crianças cansadas podem ir descansar durante a hora de brincar).		
1.2 Condições pouco higiénicas para a sesta / descanso (Ex. área sobrelotada, lençóis sujos, crianças diferentes usam a mesma roupa de cama).	3.2 Condições higiénicas para a sesta / descanso (Ex. a área não está cheia, roupa de cama limpa).	5.2 O espaço conduz ao descanso (Ex. luz sombria, silêncio, camas dispostas para privacidade).	7.2 São tomadas precauções para quem acorda mais cedo e quem não dorme (Ex. as crianças que acordam cedo podem ler livros ou brincar sossegadamente; espaço separado e actividades para as crianças que não dormem).		
1.3 É feita pouca supervisão, ou esta é severa.	3.3 Durante toda a hora de sesta / descanso é feita supervisão suficiente‡ na sala.	5.3 Todas as camas ou esteiras estão, pelo menos, a cerca de um metro de distância ou estão separadas por uma barreira sólida.			
	3.4 Supervisão calma e não punitiva.				

11

Notas para Esclarecimento

- *Marque NA neste ítem para programas de 4 horas ou menos, que não proporcionam uma sesta ou descanso. Para programas mais longos, a sesta / descanso deve ser baseada na idade e necessidades individuais das crianças.
- † Horário impróprio significa que a sesta / descanso é ou muito tarde ou muito cedo (ex., as crianças estão cansadas muito antes da hora da sesta ou não estão prontas para dormir), ou as crianças são deixadas a dormir ou ordenadas a permanecer na cama demasiado tempo (mais de 2 horas e meia), o que pode interferir com as rotinas familiares da hora de dormir.
- ‡ Supervisão suficiente, significa que está presente pessoal suficiente para proteger a segurança das crianças em caso de emergência e lidar com as crianças que acordam ou necessitam de ajuda. Pelo menos está sempre de alerta, na sala, um membro do pessoal.

Perguntas

- Poderia descrever como funciona a sesta ou descanso?
- (3.3) Nesta hora, como é controlada a supervisão?
- (3.4, 7.2) O que é que faz se as crianças estiverem cansadas antes da hora da sesta, se tiverem dificuldades em acalmar, ou se acordarem cedo?
- (5.3) Qual é a distância entre as camas ou esteiras?

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
12. Higiene / fraldas					
1.1 Não são mantidas as condições sanitárias da área (Ex. sanitas / lavatórios sujos; mesa para mudar fraldas / bacos não desinfectados depois de usados, autoclismos raramente descarregados).	3.1 São mantidas condições sanitárias. 3.2 Produtos básicos criados para o cuidado das crianças. 3.3 O pessoal e as crianças lavam as mãos † na maioria das vezes depois de ir à casa de banho.	5.4 Condições sanitárias fáceis de manter (Ex. inexistência de bacios usados **, água corrente quente, perto da mesa de mudar fraldas e das casas de banho; superfícies fáceis de limpar).	7.1 Providenciadas sanitas de tamanho infantil †† lavatórios baixos. 7.2 Promovidas capacidades de auto-ajuda quando as crianças estão prontas.		
1.2 Falta de produtos básicos interfere com o cuidado das crianças* (Ex. falta de papel higiénico ou sabão; a mesma toalha usada por muitas crianças; falta de água corrente na área).	3.4 Horário da higiene vai de encontro às necessidades individuais das crianças. 3.5 Supervisão adequada à idade e capacidades das crianças.	5.5 Disposições adequadas e acessíveis a crianças em grupo (Ex. degraus perto do lavatório ou sanita, se necessário; corrimão para crianças com deficiências físicas; área de higiene adjacente à sala).			
1.3 Lavagem das mãos † frequentemente negligenciada pelo pessoal ou crianças depois de uma ida à casa de banho / mudança de fralda.		5.6 Agradável interacção pessoal – criança.			
1.4 Supervisão das crianças inadequada † ou desagradável.					

12

Notas para Esclarecimento

- * Caso sejam necessários procedimentos especiais, tais como fraldas em crianças mais velhas ou cateterização, estes devem ser feitos de forma higiénica preservando a dignidade da criança.
- † Presuma que a lavagem das mãos vista durante a observação é exemplo do que acontece durante o dia. Baseie as suas avaliações para 1.3 e 3.3, no que vê. Leve 3.3 em conta, se as mãos dos adultos e crianças forem lavadas 75% das vezes, sempre que necessário. As mãos dos adultos devem ser lavadas mesmo se estiverem a usar luvas.
- ‡ Supervisão inadequada significa que o pessoal não vigia de forma a proteger a segurança das crianças ou a certificar que os procedimentos de higiene (ex. lavagem das mãos) são efectuados.
- ** Uma vez que os bacios são um risco para a saúde, deve ser evitado o seu uso geral. No caso raro em que uma necessidade especial requiera o uso de um bacio, pode ser pontuado 5 se o bacio for usado por apenas uma criança, com uma necessidade especial, e for desinfectado depois de cada utilização.
- †† Lavatórios e sanitas de tamanho infantil são acessórios que são consideravelmente menores ou mais baixos do que os acessórios de tamanho vulgar, e podem ser comodamente usados pelas crianças sem modificações, como assentos para as sanitas e degraus.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
13. Práticas de saúde						
1.1 O pessoal normalmente não age para diminuir a propagação de germes* (Ex. sinais de contaminação animal nas áreas de recreio interior ou exterior; narizes sem serem assoados; lenços mal arrumados).	3.1 É feita a lavagem adequada das mãos <i>tdo</i> pessoal e crianças após limparem narizes, após lidarem com animais, ou quando, de alguma forma, se sujaram.	5.1 As crianças estão convenientemente vestidas quer para as condições interiores como exteriores (Ex. roupas molhadas mudadas num dia frio; roupas quentes com o tempo frio).	7.1 Crianças ensinadas a ter práticas de saúde com independência (Ex. ensinadas técnicas apropriadas para a lavagem das mãos, para vestir o próprio casaco ou avental; recordadas para descarregarem o autoclismo; usados livros, fotografias e jogos relacionados com a saúde).			
1.2 É permitido fumar nas áreas destinadas ao cuidado das crianças, quer no interior como no exterior.	3.2 O pessoal normalmente age para diminuir a propagação de germes.	3.3 Não se fuma nas áreas destinadas ao cuidado das crianças.	3.4 São usados procedimentos para minimizar a propagação de doenças contagiosas (Ex. assegurar que as crianças estão vacinadas; exclusão de crianças com doenças contagiosas; testes de tuberculina para o pessoal, pelo menos de 2 em 2 anos).	5.2 O pessoal é um bom exemplo de práticas de saúde (Ex. apenas comem comidas saudáveis em frente às crianças; verificam e descarregam os autoclismos na casa de banho das crianças).	7.2 Escovas de dentes individuais identificadas e arrumadas adequadamente; usadas, pelo menos, uma vez durante o dia, em programas de dia inteiro † (Ex. as escovas de dentes estão guardadas de forma a que não lhes toquem e que possam secar ao ar).	Permitido NA.

13

Notas para Esclarecimento

* Áreas onde aconteceu derramamento de sangue ou outros fluidos corporais, devem ser limpas e desinfetadas. Devem usar-se luvas quando se lida com sangue.

† Lavagem adequada das mãos, significa que as mãos foram completamente lavadas com sabão e água corrente, e secas com uma toalha não partilhada, ou com um secador. Uma vez que a lavagem das mãos às refeições e após a ida à casa de banho é tratada noutros itens, avalie 3.1 baseado em todas as outras lavagens de mãos requeridas. Dê valor a 3.1 apenas se observar que as mãos são lavadas 75% das vezes sempre que necessário. Lavagem anti-séptica sem água ou toalhetes pode ser usado quando necessário, por exemplo, quando se limpam narizes no recreio.

‡ Pontue NA para programas abertos 6 horas ou menos, por dia.

Perguntas(3.4) Como é que se certifica que as crianças têm as vacinas necessárias? Têm regras para excluir crianças com doenças contagiosas? Descreva-as, por favor. É pedido ao pessoal que faça teste de tuberculina? Com que regularidade? (7.2) As crianças escovam os dentes? Como é que o fazem? (Peça para ver as escovas de dentes).

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
14. Práticas de segurança							
1.1 Vários perigos no interior, que podem resultar em ferimentos graves.*		3.1 Nenhum perigo de segurança maiores, quer no interior como no exterior.		5.1 O pessoal antecipa-se e age para prevenir problemas de segurança (Ex. tiram os brinquedos de baixo do equipamento para trepar; fecham as áreas perigosas para manter as crianças afastadas; limpam pingos do chão para evitar quedas)			7.1 As áreas para brincar são preparadas de forma a evitar problemas de segurança (Ex. as crianças mais novas brincam num recreio separado ou em tempo separado; o equipamento para brincar no exterior tem tamanho e nível de desafio apropriado).
1.2 Vários perigos no exterior, que podem resultar em ferimentos graves. †		3.2 Supervisão adequada para proteger a segurança das crianças no interior e exterior (Ex. telefone, números de emergência, substituto para o pessoal, “kit” de primeiros socorros, transporte, processos de emergência escritos).		5.2 O pessoal explica às crianças as razões para as regras de segurança.			7.2 As crianças seguem geralmente as regras de segurança (Ex. não se amontoam nos escairregas, não trepam nas estantes).
1.3 Supervisão inadequada para proteger a segurança das crianças no interior e exterior (Ex. pessoal insuficiente; pessoal ocupado com outras tarefas; falta de supervisão perto de áreas de perigo potencial; não são feitas inspecções ao exterior ou interior).							

14

Notas para Esclarecimento

Não é suposto a lista seguinte estar completa. Assegure-se que anota todos os problemas de segurança na folha de avaliação.

* *Alguns problemas de segurança interior:*

- Fichas eléctricas sem tampas de segurança
- Fios eléctricos soltos
- Objectos pesados ou mobiliário que as crianças podem puxar
- Medicamentos, materiais de limpeza, e outras substâncias com etiquetas a dizer “manter fora do alcance das crianças” sem estarem fechados à chave
- Asas de painéis acessíveis em cima do fogão
- Botões do fogão acessíveis
- Temperatura da água demasiado quente
- Esteiras ou tapetes que escorregam
- Fogão de sala ou lareira desprotegidos quando usados
- Escadarias acessíveis
- Áreas para brincar frente às portas

† *Alguns problemas de segurança exterior:*

- Ferramentas, não destinadas ao uso das crianças, acessíveis
- Quaisquer substâncias com etiquetas a dizer “manter fora do alcance das crianças” sem estarem fechadas à chave
- Presença de objectos afiados ou perigosos
- Passetos ou escadas sem segurança
- Lixo perigoso acessível
- Equipamento de brincar demasiado alto, mal conservado, solto
- Equipamento de brincar coloca o risco de entalar ou ferir devido a lascas ou saliências

Pergunta

(5.2) Fala sobre segurança com as crianças? Que tipos de coisas discutem?

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7

LINGUAGEM – RACIOCÍNIO

15. Livros e imagens

- 1.1 Muito poucos livros acessíveis.
- 1.2 O pessoal raramente lê livros às crianças (Ex. não existe um tempo para histórias diário, pouca leitura individual às crianças).
- 3.1 Alguns livros acessíveis às crianças (Ex. durante a brincadeira livre as crianças têm livros suficientes para evitar conflitos).
- 3.2 Pelo menos um membro do pessoal inicia um tempo de actividade diária de linguagem receptiva (Ex. lendo livros às crianças,* contando histórias, usando histórias com o flanelógrafo).
- 5.1 Uma vasta selecção de livros † está acessível durante uma parte substancial do dia.
- 5.2 Alguns materiais adicionais ‡ de linguagem usados diariamente.
- 5.3 Livros organizados num centro de leitura.
- 5.4 Livros, materiais de linguagem e actividades são apropriados** para as crianças no grupo.
- 5.5 O pessoal lê livros às crianças informalmente (Ex. durante a brincadeira livre, na hora da sesta, como extensão de uma actividade).
- 7.1 Livros e materiais de linguagem são alternados para manter o interesse.
- 7.2 Alguns livros estão relacionados com actividades da sala de aulas ou temas actuais (Ex. livros requisitados da biblioteca sobre um tema sazonal).

15

¹⁵ Notas para Esclarecimento

- * A leitura pode ser feita com grupos pequenos ou com grupos maiores dependendo da capacidade das crianças para ouvir a história.
- † Uma vasta selecção de livros inclui: variedade de tópicos; fantasia e informação real; histórias sobre pessoas, animais e ciência; livros que reflectem diferentes culturas e capacidades.
- ‡ Exemplos de materiais adicionais de linguagem são posters imagens, histórias de flanelógrafo, jogos de imagens, e histórias e canções gravadas.
- ** Exemplos de materiais e actividades apropriados incluem livros mais simples lidos com crianças mais novas; grandes materiais impressos para crianças com falta de vista; livros com linguagem infantil; jogos de rimas para crianças mais velhas.

Perguntas

- (7.1) Existem outros livros usados com as crianças? Como é que o fazem?
- (7.2) Como é que escolhe os livros?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
16. Encorajar as crianças a comunicar*						
1.1 Inexistência de actividades usadas pelo pessoal com as crianças para as encorajar a comunicar (Ex. não se fala sobre desenhos, dita histórias, partilha ideias na hora da roda, representa com os dedos, canta canções).	3.1 Algumas actividades usadas pelo pessoal com as crianças, para as encorajar a comunicar.	5.1 As actividades comunicativas ocorrem, quer durante os tempos de brincadeira livre como do grupo (Ex. a criança dita uma história sobre uma pintura; um pequeno grupo discute viagem ao amazém).	7.1 O pessoal equilibra a escuta e a fala apropriadamente para a idade e capacidades das crianças durante as actividades de comunicação (Ex. dá tempo às crianças para responder; verbaliza para crianças com capacidades comunicativas limitadas).			
1.2 Pouquíssimos materiais †, que encorajem as crianças a comunicar, acessíveis.	3.2 Alguns materiais acessíveis para encorajar as crianças a comunicar.	5.2 Materiais que encorajam as crianças a comunicar estão acessíveis numa variedade de centros de entretenimento (Ex. pequenas imagens e animais na área de construções; fantoches e peças aderentes na área dos livros; brinquedos para jogos dramáticos no interior e exterior).	7.2 O pessoal liga a comunicação oral das crianças com a linguagem escrita (Ex. escrevem o que as crianças ditam e voltam a ler-lhes o que escreveram; ajudam-nos a escrever notas aos pais).			

16

Notas para Esclarecimentos

* Crianças de idades e capacidades diferentes ou as que falam uma linguagem primária diferente da linguagem usada na sala de aula, requerem métodos para encorajar a comunicação. Actividades apropriadas devem ser incluídas para crianças que falam uma linguagem primária diferente ou para as que requerem métodos de comunicação alternativos, tais como sinais ou uso de meios de comunicação argumentativos.

† Materiais para encorajar linguagem expressiva incluem telefones de brincar, fantoches, histórias de flanelógrafo, bonecos e adereços para jogos dramáticos, pequenas imagens e animais; quadros de comunicação e outros instrumentos para crianças com deficiências.

Pergunta

(7.2) Faz alguma coisa para ajudar as crianças a ver que o que elas dizem, pode ser escrito e lido por outros? Por favor dê alguns exemplos.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
17. Uso de linguagem para desenvolver capacidades de raciocínio						
1.1 O pessoal não fala com as crianças sobre relações lógicas (Ex. ignoram as perguntas das crianças e a curiosidade sobre o porquê das coisas acontecerem, não chamam a atenção para a sequência dos acontecimentos diários, diferenças e semelhanças em número, tamanho, forma, causa e efeito).	3.1 O pessoal fala por vezes sobre relações ou conceitos lógicos (Ex. explicam que o tempo de ir para a rua vem depois das merendas, mostram as diferenças de tamanho dos blocos que as crianças usam para brincar).	5.1 O pessoal fala sobre relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio (Ex. cartões sequenciais, jogos de diferenças, brinquedos de formas e tamanhos, jogos de classificações, jogos de números e matemática).	7.1 O pessoal encoraja as crianças a raciocinar durante todo o dia, usando acontecimentos reais e experiências como base para o desenvolvimento de conceitos (Ex. as crianças aprendem a sequência falando sobre as suas experiências na rotina diária ou lembrando a sequência de um projecto culinário).			
1.2 São introduzidos conceitos* de forma imprópria (Ex. conceitos demasiado difíceis para a idade e capacidade das crianças; usados métodos de ensino impróprios, tais como fichas de trabalho sem quaisquer experiências concretas; o professor dá as respostas sem ajudar as crianças a descobrir as coisas).	3.2 Alguns conceitos são apresentados de forma apropriada às idades e capacidades das crianças do grupo, usando palavras e experiências concretas (Ex. guiam as crianças com perguntas e palavras para separarem blocos pequenos e grandes ou para descobrirem porque é que o gelo derrete).	5.2 Crianças constantemente encorajadas a falar ou explicar o seu raciocínio quando resolvem problemas (Ex. porque é que separaram objectos em diferentes grupos; de que forma é que duas imagens são iguais ou diferentes).	7.2 Os conceitos são apresentados como resposta aos interesses ou necessidades das crianças para resolverem problemas (Ex. falam com as crianças enquanto equilibram uma construção de blocos alta; ajudam as crianças a descobrir quantas colheres são precisas para pôr a mesa).			

17

Nota para Esclarecimentos

* Conceitos incluem igual / diferente, corresponder, classificar, ordenar, correspondência um a um, relações espaciais, causa e efeito.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7	
18. Uso informal de linguagem*							
1.1	O pessoal só fala com as crianças para controlar o seu comportamento ou para gerir rotinas.	3.1	Alguma conversa entre pessoal e crianças † (Ex. perguntas “sim/não” ou perguntas de resposta curta; dão respostas curtas às perguntas das crianças).	5.1	Muita conversa entre pessoal e crianças durante a brincadeira livre e rotinas.	7.1	O pessoal tem conversas individuais com a maioria das crianças.**
1.2	O pessoal raramente responde às conversas das crianças.			5.2	Linguagem primária usada pelo pessoal para trocar informações com as crianças e para interação social.	7.2	São feitas perguntas às crianças para as encorajar a dar respostas mais longas e mais complexas.** (Ex. é perguntado “o quê” ou “onde” à criança mais nova; é perguntado “porquê” ou “como” à criança mais velha).
1.3	A conversa das crianças é desencorajada durante a maior parte do dia.	3.2	As crianças podem falar durante a maior parte do dia.	5.3	O pessoal acrescenta informação para expandir ‡ ideias apresentadas pelas crianças.**		
				5.4	O pessoal encoraja a comunicação entre as crianças, incluindo as que têm deficiências (Ex. lembram às crianças para se escutarem umas às outras; ensinam gestos às crianças, se um companheiro usar linguagem gestual).		

18

Notas para Esclarecimento

* Quando está pessoal múltiplo a trabalhar com as crianças, baseie a pontuação para este item no impacto total da comunicação desse mesmo pessoal com estas. O objectivo deste item é de que se vai ao encontro das necessidades do estímulo linguístico das crianças.

† De forma a ser dado valor à “conversa”, deve haver escuta e fala/resposta mútua do pessoal e crianças. Isto é diferente da comunicação unilateral, tal como dar direcções ou comandos. Para crianças com menos capacidades verbais, a resposta pode não ser em palavras mas pode envolver gestos, linguagem gestual, ou instrumentos de comunicação.

‡ Expandir significa que o pessoal responde verbalmente para acrescentar mais informação ao que a criança diz. Por exemplo, uma criança diz, “Olha para este camião,” e o professor responde, “É um camião do lixo, vermelho. Vês, tem um lugar para carregar coisas.”

** Para levar em conta estes indicadores, devem ser observados vários casos.

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
ACTIVIDADES					
19. Motrizes ligeiras					
1.1 Muito poucos materiais para motrizes ligeiras desenvolvidamente apropriados e acessíveis para uso diário.	3.1 Alguns materiais de vários tipos* para motrizes ligeiras, desenvolvidamente apropriados e acessíveis.	5.1 Muitos materiais de vários tipos para motrizes ligeiras, desenvolvidamente apropriados e acessíveis, durante uma parte substancial do dia.	6	7.1 Os materiais são rotativos para manter o interesse (Ex. os materiais que já não despertam interesse são postos de lado, são apresentados diferentes materiais).	
1.2 Materiais para motrizes ligeiras em mau estado de conservação ou incompletos (Ex. faltam peças nos puzzles, poucos pinos para o quadro de pinos).	3.2 A maior parte dos materiais está em bom estado e completo.	5.2 Os materiais estão bem organizados (Ex. pinos e quadros de pinos guardados juntos, conjuntos de brinquedos para construção guardados separadamente).	7.2 Contentores e prateleiras de armazenagem acessíveis, têm etiquetas para encorajar a auto-ajuda (Ex. imagens ou formas usadas como etiquetas para os contentores e prateleiras; acrescentadas etiquetas com palavras para as crianças mais velhas).		
		5.3 Materiais de diferentes níveis de dificuldade acessíveis (Ex. puzzles uniformes e salientes para crianças com capacidades motrizes ligeiras, variadas).			

19

Nota para Esclarecimento

* Existem vários tipos diferentes de materiais para motrizes ligeiras, incluindo *pequenos brinquedos para construção*, tais como blocos de encaixe e construções de madeira; *materiais de arte*, tais como lápis e tesouras; *manipulativos*, tais como contas de tamanhos diferentes para enfiar, pinos e quadros de pinos, cartões de costura; e *puzzles*.

Perguntas

- (5.1) Quando é que os manipulativos e outros materiais para motrizes ligeiras estão acessíveis para as crianças usarem?
 (7.1) Usa outros materiais para motrizes ligeiras com as crianças? Como é que o faz?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
21. Música / movimento						
1.1 Nenhuma música /experiência de movimento para as crianças.	3.1 Alguns materiais musicais acessíveis ao uso das crianças (Ex. instrumentos simples; brinquedos musicais; leitor de cassetes com cassetes).	5.1 Muitos materiais musicais acessíveis ao uso das crianças (Ex. centro musical com instrumentos, leitor de cassetes, adereços de dança; adaptações feitas para crianças com deficiências).	7.1 Música disponível quer como escolha livre quer para a actividade diária do grupo.			
1.2 Música de fundo alta, durante a maior parte do dia, o que interfere com as actividades em decurso (Ex. música de fundo constante torna difícil a conversa em tom normal; a música aumenta o nível de barulho).	3.2 O pessoal inicia pelo menos uma actividade musical diária (Ex. cantam canções com as crianças; música suave à hora da sesta, tocam música para dançar).	5.2 São usados vários tipos de música com as crianças (Ex. música clássica e música popular; música característica de culturas diferentes; algumas canções cantadas em línguas diferentes).	7.2 De vez em quando* são oferecidas actividades que ampliam a compreensão das crianças pela música (Ex. um convidado para tocar um instrumento; as crianças fazem instrumentos musicais; o pessoal monta actividade que ajuda as crianças a ouvir tons diferentes).			
	3.3 Alguma actividade de movimento / dança, pelo menos semanalmente (Ex. marchar ou movimentar-se ao som da música; representar movimentos com canções ou rimas; são dadas faixas às crianças e são encorajadas a dançar ao som da música).				7.3 A criatividade é encorajada com as crianças que façam novas letras para canções; encorajada a dança individual).	

21

Nota para Esclarecimento

* Para este indicador "De vez em quando" significa pelo menos 3-4 vezes por ano.

Perguntas

Como é que trata a música com as crianças?

(3.2) Com que frequência faz actividades musicais com as crianças?

(3.3) As crianças fazem alguma vez actividades de movimento ou dança? Aproximadamente com que frequência é que o fazem?

(5.2) Que tipo de música é que usa com as crianças?

(7.2) Faz alguma vez actividades musicais especiais?

(7.3) Existem algumas oportunidades para as crianças fazerem actividades musicais à sua maneira?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
22. Blocos*						
1.1	Existem poucos blocos acessíveis para as crianças brincarem.	3.1 Blocos e acessórios † suficientes estão acessíveis para, pelo menos duas crianças construir estruturas independentes ao mesmo tempo. 3.2 Alguém espaço limpo no chão, usado para brincar com construções. 3.3 Blocos e acessórios acessíveis para uso diário.	5.1 Espaço suficiente, blocos e acessórios estão acessíveis para três ou mais crianças construir ao mesmo tempo. 5.2 Blocos e acessórios estão organizados conforme o tipo. 5.3 Área especial de construção colocada à parte, longe da circulação, com arrumação e superfície adequada à construção (Ex. tapete liso ou outras superfícies firmes).	7.1 Pelo menos dois tipos de blocos e uma variedade de acessórios, acessíveis diariamente (Ex. grandes e pequenos; feitos em casa e comerciais). 7.2 Os blocos e acessórios estão guardados em prateleiras abertas e identificados (Ex. etiquetadas com imagens ou desenho dos blocos). 7.3 Alguns jogos de construção disponíveis no exterior.		
			5.4 Área de construção acessível para brincar durante uma parte substancial do dia.			

22

Notas para Esclarecimento

* Blocos são materiais adequados para construir grandes estruturas. Tipos de blocos são *blocos unitários* (de madeira ou plástico, incluem formas como retângulos, quadrados, triângulos e cilindros); *blocos grandes e ocas* (de madeira, plástico ou cartão); *blocos feitos em casa* (materiais como caixas de comida ou embalagens de plástico). Note que os blocos pequenos, incluindo os blocos de encaixe como Lego, são considerados nos motivos ligeiros, item 19.

† Acessórios enriquecem brincar com blocos. Exemplos, são pessoas de brincar, animais, veículos e sinais de trânsito.

Perguntas

(3.3) Com que frequência é que os jogos de construção estão disponíveis? Qual é aproximadamente o tempo em que os blocos estão disponíveis para brincar?
(7.3) As crianças brincam com os blocos no exterior?

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	7 Excelente
23. Areia / água*					
1.1 Inexistência de provisões † para brincar com areia ou água, no exterior ou interior.	3.1 Algumas provisões ‡ para brincar com areia ou água, acessíveis no exterior ou no interior.	5.1 Provisões para brincar com areia e água (quer no exterior como no interior)	7.1 Provisões para brincar com areia e água, no interior e no exterior (se o tempo permitir).		
1.2 Inexistência de brinquedos para usar nas brincadeiras com areia ou água.	3.2 Alguns brinquedos para areia / água acessíveis.	5.2 Variedade de brinquedos acessíveis para brincar (Ex. embalagens, colheres, funis, pás, panelas e tachos, moldes, pessoas de brincar, animais e camiões).	7.2 Actividades diferentes com água e areia (Ex. acrescentadas bolhas à água, material na mesa da areia mudado, i.e. arroz substituído por areia).		
		5.3 Brincadeiras com areia ou água disponíveis pelo menos durante uma hora diariamente.			

23

Notas para Esclarecimento

* Materiais que podem ser facilmente despejados, tais como arroz, lentilhas, alpista, e cereais podem ser substituídos por areia. Areia ou um substituto da areia devem estar disponíveis em quantidade suficiente de forma a que as crianças possam escavar, encher embalagens e despejar.

† “Provisões” para areia e água requerem acção da parte do pessoal para fornecer material apropriado para tais brincadeiras. Permitir que as crianças brinquem em poças de água ou escavem na sujidade, no recreio, não está de acordo com os requisitos deste item.

‡ Cada sala não tem que ter a sua própria mesa de areia e água, mas deve estar apta a usar regularmente a mesa de areia e água, se for partilhada com outra sala.

Perguntas

(3.1) Usa areia ou água com as crianças? Como é que o faz? Aproximadamente com que frequência? Onde é que está disponível?

(3.2) Existem alguns brinquedos para as crianças usarem para brincar com areia ou água? Descreva-os, por favor.

(7.2) Muda as actividades que as crianças fazem com areia e água?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	7 Excelente	
24. Jogos dramáticos*							
1.1	Inexistência de materiais para mascarar ou para jogos dramáticos.	3.1	Alguns materiais e mobiliário acessíveis para jogos dramáticos, de forma que as crianças possam representar papéis relacionados com a família (Ex. roupas para se mascararem, acessórios domésticos, bonecas).	5.1	Muitos materiais para jogos dramáticos acessíveis, incluindo roupas para se mascararem. †	7.1	Materiais rotativos para uma variedade de temas (Ex. caixas de acessórios para trabalho, fantasia, e temas de lazer).
		3.2	Os materiais estão acessíveis pelo menos, durante uma hora, diariamente.	5.2	Materiais acessíveis durante uma parte substancial do dia.	7.2	Providenciados adereços para representar diversidade (Ex. adereços que representam várias culturas; equipamento usado por pessoas com deficiências).
		3.3	Arrumação separada para os materiais de jogos dramáticos.	5.3	Acessórios para pelo menos, dois temas diferentes, diariamente acessíveis (Ex. lida doméstica e trabalho).	7.3	Providenciados adereços para jogos dramáticos activos, no exterior. ‡
				5.4	Área para jogos dramáticos claramente definida, com espaço para brincar e arrumação organizada.	7.4	Imagens, histórias e viagens usadas para enriquecer os jogos dramáticos.

24

Notas para Esclarecimento

* Jogos dramáticos são fingir ou fazer de conta. Este tipo de jogos acontece quando as próprias crianças representam e quando manipulam bonecos, tais como pessoas de brincar numa casa de bonecas. O jogo dramático é enriquecido por adereços que encorajam uma variedade de temas, incluindo *lida doméstica* (Ex. bonecas, mobília de tamanho infantil, roupas para mascarar, utensílios de cozinha); *diferentes tipos de trabalho* (Ex. escritório, construção, agricultura, armazém, bombeiros, transportes); *fantasia* (Ex. animais, dinossauros, personagens de livros de histórias); e *lazer* (Ex. acampamento, desportos).

† Roupas para mascarar incluem mais do que sapatos de salto alto, vestidos, malas, e chapéus femininos, normalmente encontrados na área do teatro. Deve, também, ser incluído vestuário usado por homens e mulheres no trabalho, tais como capacetes, bonés de trabalhadores dos transportes, e chapéus de “cowboys”, assim como sapatilhas, gravatas e casacos.

‡ O objectivo deste indicador é que é dado às crianças um espaço suficientemente grande, de forma a que os seus jogos dramáticos possam ser muito activos e barulhentos, sem perturbar outras actividades. Um espaço interior grande, como um ginásio ou sala multi-usos, pode ser substituído pelo espaço exterior. Estruturas (tais como, casas pequenas, carros ou barcos) e acessórios para acampar, cozinhar, trabalhar, para transportes, ou roupas para mascarar, podem estar disponíveis para as crianças.

Perguntas

(7.1) Existem outros acessórios para jogos dramáticos que as crianças podem usar? Por favor descreva-os.

(7.3) Os acessórios para os jogos dramáticos são alguma vez usados no exterior ou num espaço interior maior?

(7.4) Faz alguma coisa para expandir os jogos dramáticos das crianças?

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
25. Natureza / ciência*					
1.1 nenhuns jogos, materiais ou actividades, acessíveis para natureza / ciência.	3.1 Acessíveis alguns jogos, materiais ou actividades natureza / ciência de duas categorias, desenvolvidamente apropriados,.	5.1 Acessíveis muitos jogos, materiais ou actividades de três categorias desenvolvidamente apropriados.	7.1 Actividades natureza / ciência que requerem mais informação por parte do pessoal são oferecidos, pelo menos, uma vez de 2 em 2 semanas (Ex. cozinhar, experiências simples como medir a pluviosidade, viagens de campo).		
	3.2 Materiais diariamente acessíveis.	5.2 Materiais acessíveis durante uma parte substancial do dia.	7.2 Livros, imagens e / ou materiais audiovisuais usados para aumentar a informação e expandir as experiências conseguidas pelas crianças.		
	3.3 Crianças encorajadas a trazer coisas naturais para partilhas com os outros ou acrescentar a colecções (Ex. trazer para a sala folhas caídas do pátio de recreio; trazer um animal de estimação).	5.3 Crianças natureza / ciência estão bem organizados e em bom estado (Ex. colecções guardadas em embalagens separadas, gaiolas dos animais limpas).			
		5.4 Acontecimentos do dia a dia usados como base para aprender sobre a natureza / ciência (Ex. falar sobre o tempo, observar insectos ou pássaros, discutir a mudança das estações, fazer bolas de sabão ou lançar papagaios de papel num dia de vento, ver neve derreter e congelar).			

25

Notas para Clarificação

* Natureza / ciência inclui categorias de materiais, tais como *colecções de objectos naturais* (ex., rochas, insectos, vagens de sementes), *coisas vivas* para cuidar e observar (ex., casa de plantas, jardins, animais de estimação), *livros, jogos de natureza/ciência ou brinquedos* (ex., cartões da natureza para fazer correspondências, cartões de sequências sobre a natureza) e *actividades natureza / ciência*, tais como cozinhar, e experiências simples (ex. com imans, lentes de aumentar, bóias).

† Materiais natureza / ciência intermináveis, que as crianças podem explorar à sua maneira, são normalmente apropriados ao desenvolvimento de uma vasta ordem de idades e capacidades. Materiais que requerem habilidades, além da capacidade individual das crianças ou que não apresentam um desafio suficiente, não são desenvolvidamente apropriados. Por exemplo, pôr as crianças a preencher a linha vermelha de um termómetro, para distinguir o calor do frio pode ser apropriado para crianças do jardim escola mas não para crianças com 2 anos.

Perguntas

(3.3) As crianças trazem coisas da natureza para partilhar? Como é que lida com isso?

(7.1) Pode dar-me alguns exemplos de actividades natureza/ciência que faz com as crianças, além das que vi? Aproximadamente com que frequência é que essas actividades são feitas?

(7.2) Usa livros ou materiais AV de natureza / ciência com as crianças? Descreva, por favor.

Inadequado 1	Mínimo 3	Bom 5	Excelente 7
<p>26. Matemática / números*</p> <p>1.1 Nenhum materiais de matemática / números acessíveis.</p> <p>1.2 Matemática / números ensinados através da contagem rotineira ou fichas de trabalho.</p>	<p>3.1 Acessíveis alguns materiais de matemática / números desenvolvidamente apropriados †.</p> <p>3.2 Materiais diariamente acessíveis.</p>	<p>5.1 Acessíveis muitos materiais de vários tipos, desenvolvidamente apropriados (Ex. materiais para contar, medir, aprender formas e tamanhos).</p> <p>5.2 Materiais acessíveis durante uma parte substancial do dia.</p> <p>5.3 Materiais bem organizados e em bom estado (Ex. classificados por tipo, todas as peças necessárias para jogos guardadas juntas).</p> <p>5.4 Actividades diárias usadas para promover aprendizagem de matemática / números (Ex. pôr a mesa, contar enquanto se sobem degraus, usar cronómetros para revezar).</p>	<p>6.1 Actividade de matemática / números que requerem mais informação por parte do pessoal são oferecidas pelo menos de 2 em 2 semanas (Ex. fazer um quadro para comparar a altura das crianças, contar e recordar o número de pássaros na gaiola).</p> <p>6.2 Os materiais são rotativos para manter o interesse (Ex. contadores com ursinhos de pelúcia, substituídos por contadores com dinossauros, diferentes objectos para pesar).</p>

26

Notas para Esclarecimento

* Os materiais para matemática / números ajudam as crianças a experimentar a contar, medir, comparar quantidades e reconhecer formas, e a ficar familiarizados com os números escritos. Exemplos de materiais de matemática / números são pequenos objectos para contar, escalas de balanças, régua, puzzles numéricos, números magnéticos, jogos de números, como o dominó ou o loto, e formas geométricas, como blocos de revestimento.

† Materiais de matemática / números, desenvolvidamente apropriados, permitem às crianças usar objectos concretos para experimentar a quantidade, tamanho e forma, à medida que desenvolvem os conceitos que precisam para tarefas mais abstractas, exigidas mais tarde na escola, tais como adicionar, subtrair, e completar problemas de matemática. Se um material ou actividade é apropriado, é porque se baseia nas capacidades e interesses das crianças. Uma ficha de matemática casual, oferecida às crianças do jardim de infância que têm muitos outros materiais concretos para manipular, pode ser desenvolvidamente apropriada para eles, mas não para crianças com 2 e 3 anos.

Perguntas

(7.1) Poderia dar-me alguns exemplos de actividades de matemática que faz com as crianças, além das que vi?

(7.2) Existem outros materiais de matemática usados com as crianças? Como é que os utiliza?

	Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
27. Uso de TV, vídeo, e / ou computadores*						
1.1 Os materiais usados não são desenvolvidamente apropriados (Ex. conteúdo violento ou sexualmente explícito, personagens ou histórias assustadoras, jogos de computador demasiado difíceis).		3.1 Todos os materiais usados são não violentos e culturalmente sensíveis. 3.2 Actividades alternativas acessíveis, enquanto a TV / computador estão a ser usados.	5.1 Os materiais usados limitam-se aos considerados “bons para crianças” (Ex. Rua Sésamo, vídeo e jogos de computador educacionais, mas não a maioria de desenhos animados).			
1.2 Não é permitida nenhuma actividade alternativa, enquanto a TV ou computador estão a ser usados (Ex. todas as crianças têm que ver o programa de vídeo ao mesmo tempo).		3.3 O tempo para as crianças usarem a TV / vídeo ou computador é limitado (Ex. TV/vídeos limitados a uma hora diária em programas de dia inteiro; idas ao computador limitadas a 20 minutos diariamente).	5.2 O computador é usado como uma das muitas actividades de escolha livre. Permitido NA.			
			5.3 A maior parte dos materiais encorajam um envolvimento activo (Ex. as crianças podem dançar, cantar, ou fazer exercício com o vídeo; o <i>software</i> do computador encoraja as crianças a pensar e tomar decisões).			
			5.4 O pessoal está activamente envolvido no uso de TV, vídeo ou computador (Ex. vêm e discutem os vídeos com as crianças; fazem as actividades sugeridas em programas de TV educacionais).			
					7.1 Algum software do computador encoraja a criatividade (Ex. programa de desenho ou pintura criativa, oportunidades para resolver problemas em jogos de computador). Permitido NA.	
					7.2 Materiais usados para apoiar e alargar os temas e actividades da aula (Ex. CD ROM ou vídeo sobre insectos acrescenta informação ao tema da natureza; vídeo sobre quintas prepara as crianças para uma viagem de campo).	

27

Nota para Esclarecimento

* Se nem a TV, vídeo ou o computador são usados, marque NA (Não Aplicável). Deve perguntar sempre sobre o uso de TV e computadores uma vez que eles são muitas vezes partilhados pelas várias salas de aula e podem não estar à vista no dia da sua visita.

Perguntas

São usados TV, vídeos ou computadores com as crianças? Como é que são usados?

(1.1, 3.1, 5.1, 7.1) Como é que escolhe os materiais de TV, vídeo ou computador para usar com as crianças?

(1.2) Estão disponíveis outras actividades para as crianças quando a TV ou vídeos são usados?

(3.3) Com que frequência é que a TV, vídeo, ou computadores são usados com as crianças? Durante quanto tempo é que estão disponíveis?

(5.3) Alguns dos materiais encorajam a um envolvimento activo das crianças? Por favor dê alguns exemplos.

(7.2) Usa TV, vídeo, ou computador relacionado com tópicos ou temas da aula? Explique, por favor.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
28. Promover a aceitação da diversidade						
1.1 Nenhuma diversidade cultural ou racial visível nos materiais* (Ex. todos os brinquedos e imagens são de uma só raça, todos os materiais impressos são sobre uma cultura, todos os materiais impressos e áudio estão numa só língua onde prevalece o bilinguismo).	3.1 Alguma diversidade cultural e racial visível nos materiais (Ex. bonecas, livros, ou imagens do quadro de informações multi-raciais ou multi-culturais, música de muitas culturas; em acessíveis áreas bilingues alguns materiais na linguagem primitiva das crianças).	5.1 Muitos livros, imagens e materiais a mostrar pessoas de raças, culturas, idades, capacidades e géneros diferentes em papéis não estereotipados (Ex. imagens históricas e actuais; sexo masculino e feminino a fazer vários tipos diferentes de trabalhos, incluindo papéis tradicionais e não tradicionais).	7.1 A inclusão da diversidade faz parte das rotinas diárias e das actividades de brincadeira (Ex. comidas étnicas são uma parte habitual das refeições / merendas; gravações musicais e canções de diferentes culturas na hora musical).			
1.2 Os materiais apresentam estereótipos de raças, culturas, idades, capacidades e géneros.	3.2 Os materiais mostram diversidade (Ex. raças, culturas, idades, capacidades, ou géneros diferentes) de uma forma positiva.	5.2 Alguns adereços que representam várias culturas incluídos para uso nos jogos dramáticos (Ex. bonecos de raças diferentes, roupas étnicas, utensílios de cozinha de vários grupos culturais).	7.2 Incluídas actividades para promover a compreensão e aceitação da diversidade (Ex. pais encorajados a partilhar costumes familiares com as crianças; muitas culturas representadas na celebração do Natal).			
1.3 O pessoal demonstra preconceitos contra outros (Ex. contra crianças ou outros adultos de raça ou grupo cultural diferente, contra pessoas com deficiências).	3.3 O pessoal intervém positivamente para contrariar preconceitos mostrados pelas crianças ou outros adultos (Ex. discutir semelhanças e diferenças; estabelecer regras para o tratamento justo dos outros), ou não é mostrado preconceito.					

28

Nota para Esclarecimento

* Quando avaliar a diversidade nos materiais, considere todas as áreas e materiais usados pelas crianças, inclusivamente imagens e fotografias expostas, livros, puzzles, jogos, bonecas, pessoas de brincar na área das construções, fantoches, gravações musicais, vídeos, e software do computador.

Perguntas

(3.1) Poderia dar-me exemplos dos tipos de música que usa com as crianças?

(3.3) O que é que faz se uma criança ou adulto mostrar preconceitos?

(7.2) São usadas algumas actividades para ajudar as crianças a compreender a variedade de pessoas no nosso país e no mundo? Por favor dê alguns exemplos.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
INTERACÇÃO						
29. Supervisão de actividades motrizes pesadas						
1.1 Feita uma supervisão inadequada na área de motrizes pesadas, para proteger a saúde e segurança das crianças (Ex. crianças deixadas sozinhas, mesmo por um curto período de tempo; poucos adultos para vigiar as crianças na área; o pessoal não presta atenção às crianças).	3.1 A supervisão é adequada para proteger a saúde e segurança das crianças (Ex. pessoal suficiente presente para vigiar as crianças na área; pessoal posicionado para ver todas as áreas; o pessoal vai-se movendo sempre pela área, conforme a necessidade; intervéem quando ocorrem problemas).	5.1 O pessoal age para evitar perigos antes que eles aconteçam (Ex. tira brinquedos partidos ou outros perigos prévios ao uso das crianças; pára as brincadeiras violentas antes que as crianças se magoem).	7.1 O pessoal fala com as crianças sobre ideias relacionadas com os seus jogos (Ex. apresenta conceitos como perto – longe, rápido – lento para crianças mais novas; pede às crianças para falar sobre um projecto de construção ou um jogo dramático).	7.2 O pessoal ajuda com meios para realçar a brincadeira (Ex. ajuda a montar uma corrida de obstáculos para triciclos).	7.3 O pessoal ajuda as crianças a desenvolver interações sociais positivas (Ex. ajuda as crianças a fazer fila no equipamento mais popular; providencia equipamento que encoraja a cooperação, tal como um barco oscilante para duas pessoas, instrumentos de comunicação “walkie-talkie”).	
1.2 A maioria da interacção entre o pessoal e as crianças é negativa (Ex. o pessoal parece zangado; atmosfera punitiva e opressora).	3.2 Alguma interacção positiva entre o pessoal e as crianças (Ex. conforta a criança que está aborrecida ou magoada; mostra gostar de uma nova habilidade; tom de voz agradável).	5.2 A maior parte da interacção entre o pessoal e as crianças é agradável e útil.	5.3 O pessoal ajuda as crianças a desenvolver capacidades necessárias para usar o equipamento (Ex. ajuda as crianças a balançar no baloiço; ajuda as crianças com deficiências a usar os pedais adaptados no triciclo).			

29

Perguntas

Poderia descrever como é que o pessoal supervisiona as crianças, durante as actividades motrizes pesadas e brincadeiras no exterior? (5.3) O que é que acontece quando as crianças têm dificuldades a usar o equipamento?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
30. Supervisão geral das crianças (além das motrizes pesadas)						
1.1 Supervisão inadequada das crianças (Ex. o pessoal deixa as crianças sem supervisão; a segurança das crianças não é protegida; o pessoal assiste principalmente a outras tarefas).	3.1 Supervisão suficiente para proteger a segurança das crianças.	5.1 Supervisão cuidadosa de todas as crianças, apropriadamente ajustada a idades e capacidades diferentes (Ex. crianças mais novas ou mais impulsivas são supervisionadas de mais perto).	7.1 O pessoal fala com as crianças sobre ideias relacionadas com as suas brincadeiras, fazendo perguntas, e acrescentando informação para expandir o pensamento das crianças.			
1.2 Grande parte da supervisão é punitiva ou demasiado controladora (Ex. gritos, rebaixar as crianças, “Nãos” constantes).	3.2 Atenção dada à limpeza e à prevenção de uso impróprio de materiais (Ex. limpeza da desarrumada mesa de ciência; criança impedida de esvaziar um frasco completo de cola).	5.2 O pessoal dá ajuda e encorajamento às crianças quando necessário (Ex. ajuda a criança que está a tentar envolver-se na brincadeira, ajuda a criança a completar um puzzle).	7.2 É mantido um equilíbrio entre a necessidade da criança explorar com independência, e do pessoal introduzir a aprendizagem (Ex. permissão para a criança completar uma pintura antes de lhe ser pedido para falar sobre ela; a criança pode descobrir que o seu bloco de construções está desequilibrado quando este cai).			
	3.3 A maior parte da supervisão não é punitiva, e o controlo é exercido de forma razoável.	5.3 O pessoal mostra consciência de todo o grupo, mesmo quando está a trabalhar com uma criança ou um pequeno grupo (Ex. o pessoal frequentemente dá uma olhadela à sala quando está a trabalhar com uma criança, assegura-se de que a área que não está visível é supervisionada por outro membro do pessoal).				
		5.4 O pessoal mostra gostar dos esforços e conquistas das crianças.				

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
31. Disciplina						
1.1 As crianças são controladas com métodos severos (Ex. palmadas, gritos, castigos por longos períodos, ou retenção alimentar).	3.1 O pessoal não usa punições físicas ou métodos severos.	5.1 O pessoal usa métodos de disciplina não punitivos com eficácia (Ex. dando atenção a comportamentos positivos; remetendo as crianças de uma actividade inaceitável para uma actividade aceitável).	7.1 O pessoal envolve activamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas (Ex. ajuda as crianças a falar dos problemas e a pensar em soluções; sensibiliza as para os sentimentos dos outros).			
1.2 A disciplina é tão negligente que existe pouca ordem ou controlo.	3.2 O pessoal geralmente mantém controlo suficiente para evitar que as crianças se magoem umas às outras.	5.2 O programa é estabelecido para evitar conflitos e promover interacção apropriada à idade (Ex. brinquedos duplicados acessíveis; é dado um lugar protegido para brincar, a uma criança com um brinquedo preferido).	7.2 O pessoal usa actividades para ajudar as crianças a compreender capacidades sociais (Ex. usa livros de histórias e discussões de grupo com as crianças, para trabalhar conflitos comuns).			
1.3 As expectativas de comportamento são largamente impróprias para a idade e nível de desenvolvimento das crianças (Ex. todos têm que estar calados às refeições; as crianças devem esperar caladas durante longos períodos de tempo).	3.3 As expectativas de comportamento são largamente apropriadas à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças.	5.3 O pessoal reage compativelmente* ao comportamento das crianças (Ex. pessoal diferente aplica as mesmas regras e usa os mesmos métodos; regras básicas seguidas com todas as crianças).	7.3 O pessoal procura conselhos de outros profissionais relacionados com problemas comportamentais.			

30

30 Nota para Esclarecimento

* É necessário haver compatibilidade entre os membros do pessoal na forma como lidam com diferentes situações e crianças. Isto não significa que não possa haver flexibilidade. Devem ser sempre seguidas regras básicas para interacção social positiva num grupo, tais como não bater ou magoar, respeitar os outros e os materiais. Pode ser necessário um programa especializado para ajudar uma criança deficiente a seguir as regras básicas da sala de aula.

Perguntas

(1.1) Costuma achar necessário usar disciplina rígida? Por favor descreva os métodos que usa.

(7.2) Usa actividades que encorajem as crianças a dar-se bem umas com as outras?

(7.3) O que é que faz se tiver uma criança com um sério problema de comportamento?

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7	
32. Interações pessoal – crianças*								
1.1	Os membros do pessoal não são responsáveis ou não se envolvem com as crianças (Ex. ignoram as crianças, o pessoal parece distante ou frio).		3.1	O pessoal normalmente responde de forma calorosa e protectora (Ex. o pessoal e as crianças parecem descontraídos, vozes alegres, sorrisos frequentes).	5.1	O pessoal mostra calor durante contactos físicos apropriados (Ex. dão pancadinhas nas costas das crianças, correspondem ao abraço da criança).	7.1	O pessoal parece gostar de estar com as crianças.
1.2	As interações são desagradáveis (Ex. as vezes soam forçadas e irritáveis).		3.2	Poucas ou nenhuma interações desagradáveis.	5.2	O pessoal mostra respeito pela criança (Ex. escuta com atenção, faz contacto visual, trata as crianças com justiça, não discrimina).	7.2	O pessoal encoraja o desenvolvimento do respeito mútuo entre crianças e adultos (Ex. o pessoal espera que as crianças terminem as perguntas antes de responder; encoraja as crianças de forma educada, a ouvir quando os adultos falam).
1.3	Contacto físico usado especialmente para controlo (Ex. apressando as crianças) ou despropositado (Ex. abraços ou cócegas indesejados).		5.3	O pessoal responde com simpatia às crianças que estão aborrecidas, magoadas ou zangadas.				

31

Nota para Esclarecimento

* Enquanto os indicadores para a qualidade neste item se apoiam geralmente numa diversidade de culturas e indivíduos, as formas nas quais são expressas podem diferir. Por exemplo, contacto visual directo nalgumas culturas é sinal de respeito; noutras é sinal de desrespeito. De igual forma, alguns indivíduos sorriem com mais facilidade do que outros. Contudo, devem ser encontrados os requisitos dos indicadores, embora possa haver alguma variação na forma como é feito.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
33. Interações entre crianças						
1.1 Interação entre crianças (pares) não é encorajada (Ex. desencorajada conversa com os pares, poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus parceiros).	3.1 Encorajada a interacção entre pares (Ex. é permitido às crianças moverem-se livremente de forma que agrupamentos naturais e interacções possam acontecer).	5.1 O pessoal modela boas capacidades sociais (Ex. são simpáticos com os outros, escutam, têm empatia, cooperam).	7.1 Interações entre pares normalmente positivas (Ex. as crianças mais velhas cooperam e partilham com frequência; as crianças normalmente brincam bem umas com as outras, sem brigar).			
1.2 Pouca ou nenhuma orientação do pessoal para interacção entre pares.	3.2 O pessoal interrompe interacções negativas e prejudiciais (Ex. pára com “chamar nomes”, lutas).	5.2 O pessoal ajuda as crianças a desenvolverem comportamento social com os pares apropriados (Ex. ajuda as crianças a falar durante os conflitos em vez de lutarem; encoraja crianças socialmente isoladas a encontrar amigos; ajuda as crianças a compreenderem os sentimentos dos outros).	7.2 O pessoal dá algumas oportunidades às crianças para trabalharem juntas, completando uma tarefa (Ex. um grupo de crianças trabalha para cobrir um grande mural de papel com desenhos; fazem uma sopa com muitos ingredientes; cooperam para trazer cadeiras para a mesa).			
1.3 Pouca ou nenhuma interacção positiva entre pares (Ex. provocações, disputas e lutas, são comuns).	3.3 Acontecem algumas interacções positivas entre pares.					

32

Pergunta

(7.2) Existem algumas actividades que use para encorajar as crianças a trabalharem juntas? Poderia dar-me alguns exemplos?

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7

ESTRUTURA DO PROGRAMA

34. Horário

- 1.1 O horário *ou* é demasiado rígido, não deixando qualquer tempo para interesses individuais, *ou* demasiado flexível (caótico), com falta de uma sequência fidedigna de acontecimentos diários.*
- 3.1 Existe um horário diário básico, que é familiar às crianças (Ex. rotinas e actividades acontecem relativamente na mesma sequência, na maior parte dos dias).
- 3.2 É colocado um horário escrito na sala e relaciona-se geralmente com o que acontece. †
- 3.3 Ocorre diariamente, pelo menos, um período de recreio interior e exterior (se o tempo permitir).
- 3.4 Diariamente ocorrem brincadeiras motrizes pesadas e brincadeiras menos activas.
- 5.1 O horário oferece equilíbrio e flexibilidade da estrutura (Ex. períodos de recreio exteriores, regularmente planeados, podem ser prolongados quando está bom tempo).
- 5.2 Todos os dias acontecem uma variedade de actividades de recreio, algumas dirigidas pelo professor, outras iniciadas pelas crianças.
- 5.3 Uma parte substancial do dia é usada para actividades de recreio.
- 5.4 Nenhum período longo de espera, durante as transições entre os acontecimentos diários.
- 7.1 Transições suaves entre acontecimentos diários (Ex. materiais prontos para a próxima actividade antes que a actividade actual acabe; a maior parte das transições em vez de todo o grupo, envolvem apenas algumas crianças de cada vez).
- 7.2 São feitas variações no horário para irem ao encontro de necessidades individuais (Ex. tempo de histórias mais breve para crianças com curto período de atenção; a criança a trabalhar num projecto poderá continuar a fazê-lo depois do tempo estabelecido no horário; os que levam tempo a comer podem fazê-lo à sua velocidade).

Notas para Esclarecimento

* Acontecimentos diários referem-se a actividades de recreio interiores e exteriores, bem como rotinas como refeições / merendas, sesta / descanso, e saudação / saída.

† O horário escrito não precisa de ser seguido ao minuto. O objectivo deste indicador é que a sequência geral de acontecimentos está a ser seguida.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
35. Brincadeira livre*						
1.1	<i>Ou</i> pouca oportunidade para brincadeira livre <i>ou</i> grande parte do dia é gasta com brincadeira livre não supervisionada.	3.1 Alguma brincadeira livre acontece diariamente no interior e exterior, se o tempo permitir. 3.2 É feita supervisão para proteger a segurança e saúde das crianças. 3.3 Alguns brinquedos, jogos, e equipamento acessível às crianças para usarem na brincadeira livre.	5.1 Brincadeira livre acontece durante uma parte substancial do dia, quer no interior como no exterior (Ex. vários períodos de brincadeira livre estabelecidos diariamente no horário). 5.2 É feita supervisão para facilitar a brincadeira das crianças (Ex. o pessoal ajuda as crianças a ir buscar os materiais que precisam; ajudam as crianças a usar os materiais difíceis de manejar).	7.1 Supervisão é usada como interacção educacional (Ex. o pessoal ajuda as crianças a pensar em soluções para os conflitos, encoraja as crianças a falar sobre actividades, introduz conceitos relativos à brincadeira). 7.2 Materiais / experiências novas para a brincadeira livre periodicamente adicionados (Ex. materiais rotativos; actividades acrescidas em resposta aos interesses das crianças).		
1.2	Brinquedos, jogos, e equipamento fornecidos para usar na brincadeira livre são inadequados.		5.3 Amplos e variados brinquedos, jogos, e equipamento fornecidos para a brincadeira livre.			

34

Nota para Esclarecimento

* É permitido à criança seleccionar materiais e companheiros, e sempre que possível gerir a brincadeira com independência. A interacção dos adultos surge como resposta às necessidades das crianças. Situações em que as crianças são levadas para centros pelo pessoal ou em que o pessoal selecciona os materiais que determinadas crianças podem usar, não contam como brincadeira livre.

Perguntas

Poderia descrever algumas oportunidades para brincadeira livre que as crianças podem ter? Quando e onde é que acontecem? Com o que é que as crianças podem brincar?

Inadequado 1	Mínimo 3	Bom 5	Excelente 7
<p>36. Tempo de grupo</p> <p>1.1 As crianças são mantidas juntas como um grupo completo durante grande parte do dia (Ex. todos fazem os mesmos projectos de arte, lêem-lhes as mesmas histórias, ouvem as mesmas gravações, usam a casa de banho ao mesmo tempo).</p> <p>1.2 Muito poucas oportunidades para o pessoal interagir com crianças individuais ou pequenos grupos.*</p>	<p>3.1 Algumas actividades de recreio feitas em pequenos grupos ou individualmente.</p> <p>3.2 Alguma oportunidade para as crianças fazerem parte de pequenos grupos, individualmente seleccionados.</p>	<p>5.1 Reuniões com todo o grupo † limitadas a curtos períodos, adequadas à idade e necessidades individuais das crianças.</p> <p>5.2 Muitas actividades de recreio feitas em pequenos grupos ou individualmente.</p> <p>5.3 Algumas rotinas feitas em pequenos grupos ou individualmente.</p>	<p>6</p> <p>7.1 Agrupamentos diferentes dão uma diferença de andamento durante o dia.</p> <p>7.2 Pessoal envolvido em interacção educacional com pequenos grupos e crianças individuais, assim como com todo o grupo (Ex. ler histórias, ajudar um pequeno grupo a cozinhar ou numa actividade de ciências).</p> <p>7.3 Muitas oportunidades para as crianças fazerem parte de pequenos grupos, individualmente seleccionados.</p>

Notas para Esclarecimento

* A definição de pequenos grupos pode variar de acordo com a idade e necessidades individuais das crianças. Para crianças de 2 e 3 anos tipicamente em desenvolvimento, um pequeno grupo conveniente seria de três a cinco crianças, enquanto que para crianças com 4 e 5 anos, cinco a oito crianças poderia ser possível.

† Reuniões com todo o grupo podem não ser adequadas para crianças com menos de 3½ anos ou algumas crianças com necessidades especiais. Se for este o caso, não é necessária nenhuma reunião de grupo para um 5, e deve ser levado em conta este indicador. Uma forma de determinar se a reunião de todo o grupo é conveniente, é observando se as crianças permanecem interessadas e envolvidas.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
37. Providências para crianças com deficiências*						
1.1 Nenhuma tentativa por parte do pessoal para avaliar as necessidades das crianças ou descobrir avaliações disponíveis.	2	3.1 O pessoal tem informações sobre as avaliações disponíveis. 3.2 Modificações mínimas † para ir de encontro às necessidades das crianças com deficiências.	4	5.1 O pessoal prossegue com actividades e interacções recomendadas por outros profissionais (Ex. médicos, educadores) para ajudar as crianças a atingir determinados objectivos.	6	7.1 A maior parte da intervenção profissional é levada a cabo dentro das actividades regulares da sala de aula. 7.2 Crianças com deficiências estão integradas no grupo e participam na maior parte das actividades.
1.2 Nenhuma tentativa para ir ao encontro das necessidades das crianças (Ex. não são feitas modificações necessárias na interacção do professor, no ambiente físico, nas actividades do programa, no horário).		3.3 Algum envolvimento dos pais e do pessoal da sala, para estabelecer objectivos (Ex. pais e professores frequentam reuniões de formação para lidar com crianças deficientes).		5.2 Modificações feitas no ambiente, programa, e horário, de forma a que as crianças possam participar em muitas actividades com as outras. 5.3 Pais frequentemente envolvidos na partilha de informações com o pessoal, estabelecendo objectivos, e dando resposta de como é que o programa está a resultar.		7.3 O pessoal contribui para avaliações individuais e planos de intervenção.
1.3 Nenhum envolvimento por parte dos pais para ajudar o pessoal a compreender as necessidades das crianças ou estabelecer objectivos para as crianças.		3.4 Algum envolvimento das crianças com deficiências com as outras nas actividades em curso.				
1.4 Muito pouco envolvimento das crianças com deficiências com o resto do grupo (Ex. as crianças não comem à mesma mesa; vagueiam e não participam nas actividades).						

36

Notas para esclarecimento

* Este item deve apenas ser usado se estiver envolvida no programa uma criança com uma deficiência identificada. Caso contrário, pontue este item com NA.

† Modificações mínimas podem incluir mudanças limitadas no ambiente (tais como uma rampa) para permitir o acesso das crianças, ou de um terapeuta que visite o programa para trabalhar periodicamente com as crianças.

Perguntas: Poderia descrever como é que tenta ir ao encontro das necessidades das crianças com deficiências no seu grupo?

(1.1, 3.1) Tem alguma informação sobre a avaliação das crianças? Como é que a usa?

(1.2, 3.2, 5.2) Precisa de fazer algo de especial para ir de encontro às necessidades das crianças? Por favor descreva o que faz.

(1.3, 3.3, 5.3) Está envolvido com os pais das crianças para ajudar a decidir como ir ao encontro das necessidades das mesmas? Por favor, descreva.

(5.1, 7.1) Como é que lidam com serviços de intervenção, tais como a terapia?

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
PAIS E PESSOAL					
38. Providências para os pais					
1.1 Nenhuma informação escrita para os pais relativamente ao programa.	3.1 É dada informação administrativa, escrita sobre o programa (Ex. propinas, horas de serviço, regras de saúde para frequência).	5.1 Os pais insistem em observar o grupo das crianças antes da matrícula.	7.1 É pedido aos pais uma avaliação anual do programa (Ex. questionários para os pais, reuniões de avaliação de grupo).		
1.2 Os pais são desencorajados de observar ou envolver-se no programa das crianças.	3.2 Alguma informação relacionada com as crianças, partilhada entre os pais e o pessoal (Ex. comunicação informal; conferências com os pais apenas com pedido; alguns materiais para os pais).	5.2 Pais postos a par da filosofia e aproximações praticadas (Ex. livro para os pais, política de disciplina, descrição de actividades).	7.2 Quando necessário os pais são remetidos a outros profissionais (Ex. para ajuda especial, para problemas de saúde relacionados com a criança).		
	3.3 Algumas possibilidades para os pais e membros da família se envolverem no programa das crianças.	5.3 Muita informação relacionada com as crianças, partilhada entre os pais e o pessoal (Ex. comunicação informal frequente; conferências periódicas para todas as crianças; reuniões de pais, cartas com informações, informação para pais disponível).	7.3 Pais envolvidos em papéis de tomada de decisão, juntamente com o pessoal (Ex. representantes dos pais no quadro).		
	3.4 Interações entre membros da família e pessoal são normalmente cordiais e positivas.	5.4 Variedade de alternativas usadas para envolver a família no programa das crianças (Ex. trazer um presente de aniversário, almoçar com a criança, vir ao encontro para as famílias).			

37

(7.3) Está envolvido nas avaliações das crianças ou no desenvolvimento de planos de intervenção? Qual é o seu papel?

Perguntas

(1.1, 3.1) É dado aos pais alguma informação escrita? O que é que é incluído nessa informação?

(1.2, 3.3, 5.4) Existem algumas formas para que os pais se possam envolver na sala dos seus filhos? Por favor dê alguns exemplos.

(3.2, 5.3) Costuma partilhar informação com os pais? Como é que o faz?

(3.4) Como é normalmente a sua relação com os pais?

(5.1) Os pais podem visitar a sala de aula antes de matricular a sua criança? Como é que o fazem?

(7.1) Os pais participam na avaliação do programa? Como é que o fazem? Com que frequência?

(7.2) O que é que faz quando os pais parecem estar a ter dificuldades? Indica-os a outros profissionais para receberem ajuda?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
39. Providências para necessidades individuais do pessoal						
1.1	Nenhuma área especiais para o pessoal (Ex. nenhuma sala de descanso, lazer , arrecadação de objectos pessoais separada).	3.1 Sala de descanso para adultos, separada.	5.1 Disponível sala de lazer com mobília de tamanho para adultos; a sala de lazer pode ter uso duplo (Ex. escritório, sala de reuniões).	7.1 Área de lazer para adultos separada (sem uso duplo).		
1.2	Nenhum tempo providenciado longe das crianças, para ir de encontro a necessidades pessoais (Ex. nenhum tempo para intervalos).	3.2 Algum mobiliário para adultos, disponível fora do espaço de recreio das crianças.	5.2 Arrumação conveniente para objectos pessoais com providências de segurança, quando necessário.	7.2 Mobília para adultos, confortável, na sala de lazer.		
		3.3 Alguma arrumação para os objectos pessoais.	5.3 Providenciados intervalos diários de manhã, à tarde, e à hora de almoço.*	7.3 O pessoal tem alguma flexibilidade para decidir quando deve fazer intervalos.		
		3.4 O pessoal tem, pelo menos, um intervalo diário.	5.4 Providenciadas medidas para as refeições / merendas do pessoal (Ex. espaço no frigorífico, utensílios para cozinhar).			
		3.5 Adaptações feitas para ir de encontro às necessidades do pessoal com deficiências, quando necessário. Permitido NA.				

38

(7.3) Os pais participam na tomada de decisões sobre o programa? Como é que o fazem?

Nota para Esclarecimento

* Estes requisitos são baseados num dia de trabalho de 8 horas e devem ser ajustados para períodos mais curtos.

Perguntas

(1.2, 3.4, 5.3) Tem um intervalo durante o dia, quando se pode afastar das crianças? Quando é que isso acontece?
(3.3) Onde é que habitualmente arruma os seus objectos pessoais, tais como o casaco ou bolsa? Como é que funciona?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7	
40. Providências para necessidades profissionais do pessoal							
1.1	Nenhum acesso ao telefone.	3.1	Acesso prático ao telefone.	5.1	Acesso amplo ao ficheiro e espaço para arrumação.	7.1	Espaço para escritório bem equipado para programar a administração (Ex. computador, usado atendedor de chamadas).
1.2	Nenhum ficheiro ou espaço para arrumação de materiais do pessoal (Ex. nenhum espaço para guardar os materiais que o pessoal precisa para preparar actividades).	3.2	Acesso a alguns ficheiros e espaço para arrumação.	5.2	Espaço separado para escritório, usado para programar a administração.*	7.2	O programa tem espaço que pode ser usado para conferências individuais e reuniões de grupo, situado convenientemente, confortável, e separado do espaço usado para as actividades das crianças.
1.3	Nenhum espaço disponível para conferências individuais durante as horas em que as crianças estão na escola.	3.3	Algum espaço disponível para conferências individuais durante as horas em que as crianças estão na escola.	5.3	Espaço satisfatório para conferências e reuniões de grupos de adultos (Ex. usos duplos ou partilhados não tornam o planeamento de horários difícil; é assegurada privacidade; mobiliário para adultos disponível).		

39

Nota para Esclarecimento

* O gabinete do director num infantário ou a secretaria numa escola pública são considerados espaço separado para escritório. O escritório tem que estar colocado no local para ser levado em conta.

Perguntas

(1.1, 3.1) Tem acesso a um telefone? Onde?

(1.2, 3.2, 5.1) Tem acesso a algum ficheiro e espaço para arrumação? Por favor descreva.

(1.3, 3.3, 5.3, 7.2) Existe algum espaço que pode usar para conferências pai/professor ou para reuniões de grupo de adultos, quando as crianças estão presentes? Por favor descreva.

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
41. Interação e cooperação entre o pessoal*					
1.1 Nenhuma comunicação sobre informação necessária para ir de encontro às necessidades das crianças, entre os membros do pessoal (Ex. não é comunicada informação sobre a partida antecipada de uma criança).	3.1 Comunicada alguma informação básica para ir de encontro às necessidades das crianças (Ex. todo o pessoal conhece as alergias das crianças).	5.1 Informação relacionada com as crianças é comunicada diariamente entre o pessoal (Ex. informação sobre como é que vão as rotinas e actividades com determinadas crianças).	7.1 O pessoal que trabalha com o mesmo grupo ou na mesma sala têm um tempo de planeamento juntos, pelo menos semana sim semana não.		
1.2 Relações interpessoais interferem com as responsabilidades de cuidar das crianças (Ex. O pessoal convive em vez de cuidar das crianças ou são bruscos e estão zangados uns com os outros).	3.2 Relações interpessoais entre o pessoal não interferem com as responsabilidades de cuidar das crianças.	5.2 As interações entre o pessoal são positivas e adicionam um sentimento caloroso e de apoio.	7.2 As responsabilidades de cada membro do pessoal são claramente definidas (Ex. um monta os materiais para brincar, enquanto que o outro saúda as crianças; um ajuda as crianças a prepararem-se para descansar, enquanto que o outro supervisiona a lavagem dos dentes).		
1.3 Os deveres do pessoal não são partilhados com justiça (Ex. um membro do pessoal trata da maioria dos deveres, enquanto que os outros estão relativamente desinteressados).	3.3 Os deveres do pessoal são partilhados com justiça.	5.3 As responsabilidades são partilhadas de forma que o cuidado e actividades lúdicas são ligados com facilidade.	7.3 O programa promove interação positiva entre os membros do pessoal (Ex. organizando acontecimentos sociais; encorajando a participação do grupo em reuniões profissionais).		

(5.2, 7.1) Existe um escritório para o programa? Por favor descreva.

Nota para Esclarecimento

*Pontue se dois ou mais membros do pessoal trabalham com o grupo observado, mesmo que trabalhem com o mesmo grupo em horas diferentes. Pontue NA a este tema se existir apenas um membro do pessoal com o grupo.

Perguntas

(1.1, 3.1, 5.1) Tem ocasião de partilhar informação sobre as crianças com outros membros do pessoal que trabalham com o seu grupo? Como, e com que frequência, é que isso acontece? Sobre o que é que falam?

(7.1) Tem algum tempo de planeamento com o(s) seu(s) professor(es) ajudante(s)? Aproximadamente quantas vezes?

(7.2) Como é que você e o(s) seu(s) professor(es) ajudante(s) decidem o que cada um irá fazer?

(7.3) O programa costuma organizar acontecimentos em que você e outros membros do pessoal participem juntos? Poderia dar-me alguns exemplos?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
-----------------	---	-------------	---	----------	---	----------------

42. Supervisão e avaliação do pessoal*

- | | | | | | | | |
|-----|--|-----|--|-----|---|-----|---|
| 1.1 | Nenhuma supervisão feita ao pessoal. † | 3.1 | Alguma supervisão feita ao pessoal (Ex. o director observa informalmente; observação feita em caso de queixa). | 5.1 | Feita observação de fiscalização anual. | 7.1 | O pessoal participa na auto-avaliação. |
| 1.2 | Nenhum retorno ou avaliação sobre o desempenho do pessoal. | 3.2 | Fornecido algum retorno sobre o desempenho. | 5.2 | Avaliação escrita do desempenho, partilhada com o pessoal, pelo menos, anualmente. | 7.2 | Observações frequentes e retorno dado ao pessoal, além da observação anual. |
| | | | | 5.3 | Energia do pessoal, bem como as áreas que precisam de melhoramento, identificadas na avaliação. | 7.3 | O retorno da supervisão é dado de forma prestável e apoiante. |
| | | | | 5.4 | São feitas acções para implementar as recomendações da avaliação (Ex. é dado treino para melhorar o desempenho; se necessário, são adquiridos novos materiais).
Permitido NA. | | |

41

Notas para Esclarecimento

* Marque NA neste item apenas se o programa for uma operação de uma só pessoa, com mais nenhum membro do pessoal.

† Obtenha informação para este item da pessoa supervisionada, e não da pessoa que supervisiona, excepto nos casos em que o pessoal da sala de aula afirma que não sabe. Então pergunte ao supervisor.

Perguntas

(1.1, 3.1, 5.1, 5.2) O seu trabalho é supervisionado de alguma forma? Como?

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
43. Oportunidades para desenvolvimento profissional*					
1.1 Nenhuma orientação para o programa ou treino no serviço dado ao pessoal.	3.1 Alguma orientação ao novo pessoal, incluindo procedimentos de emergência, segurança e saúde.	5.1 Durante a orientação ao novo pessoal, inclusão de interacções com as crianças e pais, métodos de disciplina, actividades apropriadas.	7.1 Apoios disponíveis para o pessoal poder frequentar cursos, conferências, ou oficinas de trabalho não fornecidas pelo programa (Ex. tempo de licença, custos de viagem, despesas da conferência).		
1.2 Ocorrem reuniões de pessoal.	3.2 Dado algum treino no serviço.	5.2 Treino no serviço feito com regularidade no programa (Ex. o pessoal participa em oficinas de trabalho; oradores convidados e vídeos usados para treino no local de trabalho).	7.2 Boa biblioteca profissional contendo materiais actuais sobre uma variedade de assuntos relacionados com a primeira infância, disponíveis no estabelecimento.		
	3.3 Feitas algumas reuniões de pessoal para tratar de assuntos administrativos.	5.3 Feitas reuniões de pessoal mensais, que incluem actividades para o desenvolvimento do pessoal.	7.3 É pedido ao pessoal, com habilitações menores que o grau superior na educação da primeira infância, que continue a sua educação formal.		Permitido NA.
		5.4 Alguns materiais de recursos profissionais disponíveis no local de trabalho (Ex. livros, revistas, ou outros materiais sobre o desenvolvimento da criança, sensibilidade cultural, e actividades da sala de aula – podem ser requisitados da biblioteca).			

42

(1.2, 3.2, 5.2, 7.3) É-lhe dado alguma vez retomo acerca do seu desempenho? Como é que o fazem? Com que frequência?

(5.4) Se for necessário uma melhoria, como é que o fazem?

(7.1) Costuma participar na auto avaliação?

Nota para Esclarecimento

* Obtenha informação para este item, por parte do pessoal da sala de aula, a não ser que este responda que não sabe. Então pergunte ao supervisor.

Perguntas

(1.1, 3.1, 3.2, 5.1, 5.2) É providenciado algum treino ao pessoal? Por favor descreva esse treino. O que é que é feito com o novo pessoal?

(1.2, 3.3, 5.3) Alguma vez tem reuniões de pessoal? Aproximadamente com que frequência? O que é que é normalmente tratado nessas reuniões?

(5.4, 7.2) Existem alguns recursos no local de trabalho que possa usar para novas ideias? O que é que incluem?

(7.1) É dado algum apoio para que possa ir a conferências ou cursos? Por favor, descreva o que é que é disponibilizado.

(7.3) São feitas algumas exigências ao pessoal que possui habilitações menores que o grau superior para continuarem a sua educação formal? Por favor descreva as exigências.

Anexo B: Questionário aos Pais

Exmos Pais:

O presente questionário insere-se numa investigação sobre a qualidade dos serviços prestados pelos Jardins de Infância, no âmbito de uma tese de Mestrado em Comportamento Organizacional.

Destina-se a pais que os seus filhos frequentem Jardins de Infância e deverá ser respondido pelo pai ou pela mãe.

As suas respostas são anónimas e os dados obtidos são confidenciais e utilizados apenas com objectivos científicos.

Não existem respostas correctas e outras incorrectas; o que apresentamos são questões sobre as quais queremos saber a sua opinião.

Após a conclusão deste trabalho irei informar os inquiridos sobre os resultados do estudo.

Peço que após responder a este questionário, o entregue no Jardim de Infância que o seu filho frequenta.

Agradeço, desde já a sua colaboração, estou disponível para prestar qualquer informação que considere de interesse sobre o meu estudo. O meu contacto é:

Luís Miguel Dias Caetano

Rua Porfírio Rodrigues, N.º 2, 1A

2330-064 Entroncamento

Tlm: 96.503.75.27 ; E-mail: miguel.dias@esetn.pt

Entroncamento, Junho de 2001.

(Miguel Dias)

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade : _____

3. Nível de Escolaridade

	Não sabe ler nem escrever
	Sabe ler e escrever sem ter concluído a 4ª Classe
	4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe)
	6º ano de escolaridade (antigo 2º ano)
	Curso Unificado/9º ano (antigo 5º ano)
	Ensino Secundário (curso complementar) ou 12º ano
	Ensino Médio
	Ensino Superior

4. Situação Profissional

Quanto à duração: Tempo Inteiro Meio Tempo

Quanto ao tipo de contrato: Trabalho a termo Trabalho sem termo

Profissão (o mais detalhada possível): _____

5. Filhos

Número de filhos: _____

Número de filhos que frequentam jardins de infância: _____

Idade do(s) filho(s) que frequenta(m) jardins de infância: _____

6. Quais os motivos que o levaram a colocar o seu filho no jardim de infância?

Indique, **no máximo cinco**, por ordem de importância.

(Indique de 1 a 5 a sua escolha, 1 = mais importante; 2, 3 e 4 para os seguintes e 5 = menos importante)

	É a melhor solução para crianças desta idade.
	A criança está mais protegida.
	É bom poder conviver com outras crianças.
	É um local perto da minha casa ou do emprego.
	O preço é acessível.
	O horário condiz com o horário dos pais.
	Por imposição profissional, não tinha outra alternativa.

	Fui aconselhado por amigos, familiares ou outros.
	Pelas boas instalações que estes tipos de estabelecimentos têm.
	Pelo tipo de pessoal especializado que existe nos jardins de infância.
	É um serviço de confiança.
	Gosto do ambiente existente nos jardins de infância.
	Prepará-lo para o 1º Ciclo do Ensino Básico
	Outro:

7. Indique **um** aspecto que mais contribuiu para a escolha do jardim de infância que o seu filho frequenta.

	Não tinha outra alternativa.
	É o jardim mais próximo da minha residência.
	É o jardim mais próximo do local de trabalho (do pai ou da mãe).
	É a solução menos dispendiosa.
	Foi-me indicado por conhecidos.
	Experiência anterior (um outro filho já tinha frequentado o mesmo jardim de infância)
	Outro. Qual?

8. O ingresso do seu filho, pela primeira vez, num jardim de infância foi um processo difícil porque a lista de espera era longa?

Não (passe para a questão 9)

Sim.

Porquê? _____

Quantos anos o seu filho esteve em lista de espera? _____

9. Caso o seu filho já tenha frequentado outro jardim de infância, que não o actual, qual o motivo pela mudança?

	O jardim anterior era muito caro.
	O jardim anterior tinha pouca qualidade.
	Por motivos profissionais tive de o colocar noutra jardim.
	Mudança de residência do agregado familiar.
	O horário do jardim anterior não era o mais adequado.
	Outro. Qual?

10. Entre os aspectos apresentados, coloque por **ordem crescente de importância** os que, na sua opinião, definem a qualidade dos serviços prestados nos jardins de infância.

(Indique de 1 a 8 a sua escolha, 1 = mais importante e 8 = menos importante)

	Espaços e mobiliário
	Cuidados pessoais
	Linguagem e Raciocínio
	Tipo de actividades realizadas
	Relação do pessoal com as crianças
	Estrutura do programa de actividades realizado diariamente
	Qualificação do pessoal

37. Há uma forte preocupação com materiais e atividades adequadas para crianças com necessidades educativas especiais.																			
38. Há um grande esforço pelo pessoal do jardim em estabelecer relações positivas e produtivas com os pais.																			
	1	2	3	4	5	6	7	NS											
	Item																		
39. O jardim de infância possui áreas específicas (refeição, arrumação, etc.) para o pessoal, de acordo com as suas necessidades.																			
40. O jardim de infância possui condições (gabinetes, computadores, etc.) para o bom desempenho profissional do pessoal.																			
41. A Interação e cooperação entre o pessoal são muitas boas, transcendendo que se trata de uma verdadeira equipa.																			
42. Realizam-se supervisões e avaliações sobre o desempenho do pessoal do jardim de infância.																			
43. São dadas oportunidades para crescimento profissional do pessoal.																			

12. Indique com “X” **uma frase que melhor caracterize o seu grau de satisfação em relação à qualidade dos serviços prestados pelo jardim de infância, que o seu filho frequenta:**

<input type="checkbox"/> O jardim presta um serviço de excelente qualidade .
<input type="checkbox"/> Para o jardim prestar um serviço de excelente qualidade precisa melhorar alguns aspectos. Indique quais: _____ _____
<input type="checkbox"/> O jardim presta um bom serviço.
<input type="checkbox"/> Para o jardim prestar um bom serviço precisa melhorar alguns aspectos. Indique quais: _____ _____
<input type="checkbox"/> O jardim presta um serviço de razoável qualidade.
<input type="checkbox"/> Para o jardim prestar um serviço de razoável qualidade precisa melhorar alguns aspectos. Indique quais: _____ _____
<input type="checkbox"/> O jardim presta um serviço de qualidade mínima .
<input type="checkbox"/> Para o jardim prestar um serviço de qualidade mínima precisa melhorar alguns aspectos. Indique quais: _____ _____
<input type="checkbox"/> O serviço prestado pelo jardim não tem qualidade .

13. Indique alguns aspectos que julgue relevantes, relacionados com a qualidade dos serviços prestados pelo Jardim de Infância e que este questionário não tenha contemplado.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo C: Caracterização dos Jardins e Recursos Humanos

Cód.	Jardins de Infância	Rede Pública	Rede Privada		Concelho	N.º Crianças	Educadoras	Auxiliares
			Fins Luc.	S/ Fins Luc.				
GRD	Jardim 1		X		Entroncamento	17	1	1
JBS	Jardim 2		X		Entroncamento	25	2	2
GOL	Jardim 3			X	Golegã	48	2	2
AMJ	Jardim 4			X	Torres Novas	50	2	2
PAL	Jardim 5			X	Torres Novas	24	1	1
JZA	Jardim 6			X	Torres Novas	70	3	3
JJD	Jardim 7			X	Torres Novas	70	6	6
AZI	Jardim 8	X			Golegã	43	2	2
PNG	Jardim 9	X			Chamusca	20	1	1
Total						367	20	14

Anexo D: Síntese da Investigação

Diapositivo

1

Orientação para o Mercado na Organização Escola

Mestrado em Comportamento Organizacional

- Formação de Observadores -

Maio de 2001

Miguel Dias

E-mail: miguel.dias@esetn.pt

Diapositivo

2


Orientação para o Mercado na Organização Escola

- Identificada a baixa taxa de cobertura da educação pré-escolar, a sua necessidade de expansão e o fenómeno da separação das crianças, quando colocadas nas instituições Pré-Escolares, produzindo uma perda de referências com os seus pais revela-se pertinente a preocupação em estudar as expectativas que os pais possuem face à Organização Escola e como esta responde ao mercado em que se insere.
- O conceito de orientação para o mercado, na perspectiva de Day (1994), representa competências fundamentais no conhecimento e satisfação dos clientes.
- Avaliar e inspeccionar são algumas das expressões mais utilizadas num relatório da OCDE sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal.
- Torna-se necessário desenvolver processos de análise do mercado escolar.

Enquadramento

Diapositivo
3

Orientação para o Mercado na Organização Escola



**Mestrado
Comportamento
Organizacional**

Orientação para o mercado

- O Conceito
- Qualidade dos comportamentos orientados para o mercado

Pré-Escola

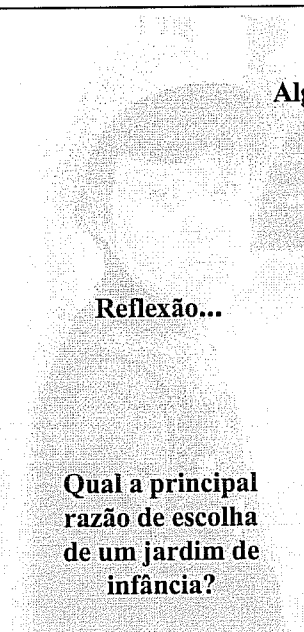
- Educação Pré-Escolar, para quê?
- Pode a Educação Pré-Escolar mudar as nossas vidas?
- Educação Pré-Escolar e Contextos Organizacionais
- O mercado da organização escola

Qualidade

- Conceitos de Qualidade na Educação
- Qualidade e percepção da qualidade

Diapositivo
4

Orientação para o Mercado na Organização Escola



Reflexão...

Qual a principal razão de escolha de um jardim de infância?

Algumas hipóteses...

- Preço
- Qualidade das Educadoras
- Proximidade de casa ou emprego/Bom acesso Segurança
- Prestígio/Confiança na instituição
- Recomendação/Experiência anterior
- Flexibilidade nos horários de recolha
- Edifícios e salas bonitas ou alegres
- Haver espaço aberto (pátio ou jardim)
- Limpeza
- Outras razões

Diapositivo
5

Orientação para o Mercado na Organização Escola

Reflexão...

Algumas questões que os pais não podem esquecer, quando visitam, pela primeira vez o jardim.

Algumas hipóteses...

- Quantas crianças estão em cada sala?
- Quantas educadoras e auxiliares há por sala?
- Fomenta-se o tratamento individualizado?
- São sempre as mesmas educadoras?
- Com que frequência a escola comunica com a família?
- Que variedade de experiências e aprendizagens oferece?
- Os pais podem entrar nas salas de aula?
- Como é a rotina diária?
- O pessoal docente é especializado?
- Imagino a minha criança a crescer neste ambiente?

Diapositivo
6

Orientação para o Mercado na Organização Escola

9 Jardins de Infância

Metodologia

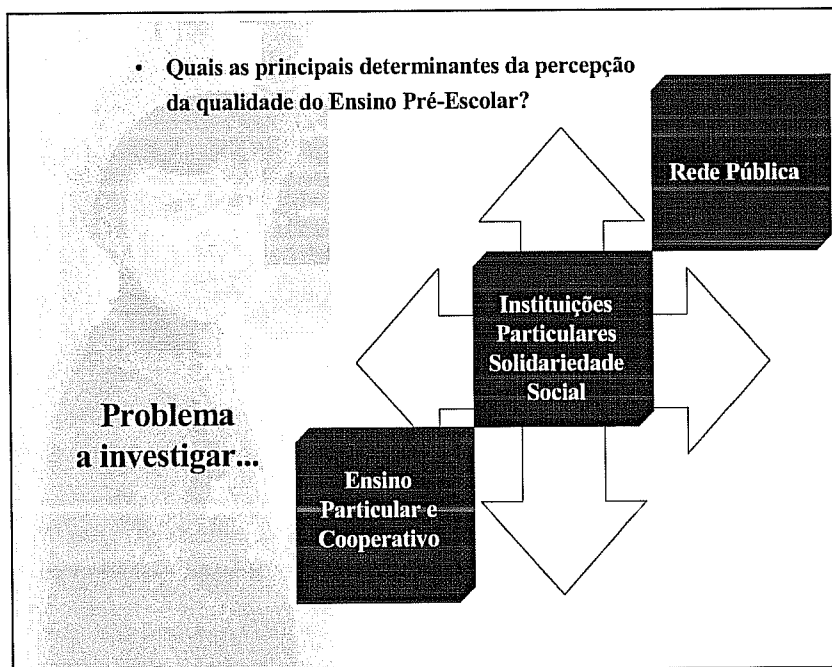
Grelha de Observação (ECERS-R)

→ **Qualidade Observada**

Questionário aos Pais

→ **Qualidade Percebida**

Diapositivo
7



Anexo E: Síntese com Conceitos do Ensino Pré-Escolar

PRÉ-ESCOLAR

O que é a educação pré-escolar?

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Destina-se a todas as crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, sendo a sua frequência facultativa.

O que é um jardim de infância?

O jardim de infância é um estabelecimento de educação pré-escolar que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, proporcionando actividades educativas e actividades de apoio à família.

Porquê a frequência de um jardim de infância?

É um contributo importante para o sucesso escolar, pois a criança quando chega à escola já fez "leituras" do mundo que a rodeia, já viu imagens, já teve contacto com a escrita, expressou sentimentos e emoções, aprendeu a trabalhar em grupo, desenvolvendo a autonomia e o desejo de aprender.

Qual é o horário dos jardins de infância?

Os jardins de infância asseguram um horário flexível, segundo as necessidades das famílias, não devendo exceder as 40 horas semanais.

Qual o papel dos pais?

Aos pais, como primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos, cabe participar na elaboração do projecto educativo do jardim de infância, bem como na definição do horário de funcionamento.

Qual a escolha mais acertada?

As crianças merecem uma educação pré-escolar de qualidade, em que cada grupo, tenha em regra entre 20 e 25 crianças, orientado por um educador de infância, tenha espaços, equipamento e material pedagógico rico e diversificado.

"A gratuitidade da componente educativa tem início no ano lectivo de 1997/1998 para as crianças que tenham completado 5 anos de idade, alargando-se, progressivamente, às demais crianças até ao ano lectivo 2000/2001".

Lei Quadro de Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

(Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto)

O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo - o que significa partir do que a criança já sabe valorizar os seus saberes como fundamento para novas aprendizagens;

- a) **a construção articulada do saber** - o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- b) **a exigência de resposta a todas as crianças** - o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Com suporte nestes fundamentos, o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, terá em conta:

- a) **os objectivos gerais** - enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-escolar como intenções que devem orientar a prática profissional dos educadores;
- b) **a organização do ambiente educativo** - como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade. O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interacção: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos.
- c) **as áreas de conteúdo** - constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Distinguem-se três áreas de conteúdo:

-Área de Formação Pessoal e Social;

-Área de Expressão/Comunicação que compreende três domínios:

- das expressões: motora, dramática, plástica e musical;
- da linguagem e abordagem à escrita;
- domínio da matemática;

-Área de Conhecimento do Mundo

- d) **a comunidade educativa** - como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes;
- e) **a intencionalidade educativa** - que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

Anexo F: Instruções para Aplicação da ECERS-R

Instruções para aplicação da ECERS-R

Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition. New York, Teachers College Press.

Administração da Escala

1. Poderá querer começar com os Itens 1-6 (Espaço e Mobiliário/Equipamento), porque são mais fáceis de observar;
 2. Alguns itens requerem a observação de eventos e actividades que têm lugar apenas em determinados momentos do dia (ex.: Itens 9-12 – Rotinas de Assistência e Cuidados Pessoais -, Itens 7, 8 e 29, que abrangem os acessórios e as actividades mais voltadas para o ar livre). É aconselhável estar atento a estes Itens, por forma a poder ir fazendo a sua própria observação e avaliação, à medida que vão tendo lugar;
 3. Os itens destinados a avaliar interacções só deverão ser pontuados após uma observação suficientemente prolongada, pois só assim poderá obter uma imagem representativa (ex.: Itens 30-33 – Interacções; 34-37 – Estrutura do Programa; 41 – Pais e Pessoal);
 4. Os Itens 19-28 (Actividades) requerem não apenas uma inspecção dos materiais, mas também a observação da utilização desses mesmos materiais.
-
1. Certifique-se de que não interrompe as actividades em curso enquanto está a observar:
 - a) Mantenha uma expressão facial agradável, mas neutra;
 - b) Não interaja com as crianças, a não ser que se aperceba de alguma situação perigosa, que exija uma intervenção imediata;
 - c) Não fale com o pessoal (professores, educadores) e nunca os interrompa.
 2. É necessário acordar com o professor um tempo a sós, durante o qual deverá colocar-lhe questões relacionadas com todos aqueles indicadores que, por qualquer motivo, não pôde observar. Certifique-se de que esse “inquérito” tem lugar fora do período lectivo . Eis alguns conselhos para que possa retirar o máximo partido dessa entrevista ao educador:
 - a) Utilize as questões-tipo fornecidas, sempre que possível;

- b) Se tiver que fazer perguntas acerca de um qualquer item, para o qual não tenha sido fornecida nenhuma questão-tipo, anote as suas perguntas antes de falar com o educador;
- c) Coloque apenas aquelas perguntas que considere necessárias para decidir se é ou não possível atribuir uma pontuação mais elevada;
- d) Coloque todas as perguntas acerca de um item de cada vez e tome as suas notas ou decida qual a pontuação a atribuir, antes de passar ao item seguinte.

Sistema de pontuação

1. Leia atentamente toda a escala, incluindo os Itens, as Notas de Rodapé e as Perguntas. Para um maior rigor, todas as pontuações devem respeitar, o mais exactamente possível, os indicadores fornecidos em conjunto com os itens da escala.
2. O observador deve fazer-se acompanhar sempre da escala, consultando-a frequentemente ao longo de toda a observação, para se certificar de que as pontuações são registadas correctamente.
3. As pontuações devem ser atribuídas com base na situação actual observada ou relatada pelo pessoal e não em planos futuros ou previsões. Caso não possa, por qualquer motivo, atribuir as suas pontuações com base em informações efectivamente observadas no local, poderá utilizar as respostas fornecidas pelo pessoal durante o já referido "interrogatório a sós com o educador" para determinar essas mesmas pontuações.
4. Quando estiver a pontuar um item, leia sempre a partir do 1 (inadequado), continuando depois para os valores seguintes, até chegar à pontuação que considerar correcta.
5. As pontuações devem ser atribuídas do seguinte modo:
 - a) Pontuação de 1: se *por pelo menos um* indicador do ponto 1 tiver SIM;
 - b) Pontuação de 2: quando todos os indicadores do ponto 1 têm NÃO e, pelo menos, metade dos indicadores do ponto 3 têm SIM;
 - c) Pontuação de 3: quando todos os indicadores do ponto 1 têm NÃO e todos os indicadores do ponto 3 têm SIM;
 - d) Pontuação de 4: quando todos os indicadores do ponto 3 estão definidos e, pelo menos, metade dos indicadores do ponto 5 têm SIM;
 - e) Pontuação de 5: quando todos os indicadores do ponto 5 têm SIM;

- f) Pontuação de 6: quando todos os indicadores do ponto 5 estão definidos e, pelo menos, metade dos indicadores do ponto 7 têm SIM;
- g) Pontuação de 7: quando todos os indicadores do ponto 7 têm SIM;
- h) Pontuação de NA (Não Aplicável): só pode ser atribuída aos indicadores (ou aos itens na sua globalidade), relativamente aos quais a escala indica “*NA permitted*” (NA permitida). Os indicadores assinalados com NA, NÃO, devem ser considerados aquando da determinação da pontuação para um determinado item, sendo que os itens assinalados com NA também NÃO devem ser tidos em conta aquando do cálculo da sub-escala e das pontuações totais da escala.

7. Para calcular as pontuações médias das sub-escalas, devem somar-se as pontuações para cada item e dividir esse valor pelo número de itens pontuados. A pontuação média total da escala equivale à soma das pontuações de todos os itens da escala, valor esse dividido pelo número de itens pontuados.

Anexo G: Folha de Pontuação da ECERS-R

EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENTAL RATING SCALE

Thelma Harms, Richard M. Clifford, and Debby Cryer

Observer: _____ Observer Code: ____-____-____
 Center/School: _____ Center Code: ____-____-____
 Room: _____ Room Code: ____-____-____
 Teacher(s): _____ Teacher Code: ____-____-____

Date of observation: ____/____/____
 m m d d y y

Number of children with identified disabilities: ____
 Check type(s) of disability: physical/sensory cognitive/language
 social/emotional other: _____

Birthdates of children enrolled: youngest ____/____/____
 oldest ____/____/____
 m m d d y y

Number of staff present: ____
 Number of children enrolled in class: ____
 Number of children present: ____

Time observation began: ____:____:____ AM PM
 Time observation ended: ____:____:____ AM PM

SPACE AND FURNISHINGS		Notes						
1. Indoor space		1	2	3	4	5	6	7
Y N	Y NNA	Y N	Y N					
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>					
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>					
1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>						
1.4 <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/>							
	3.5 <input type="checkbox"/>							
2. Furniture for care, plays, & learning								
Y N	Y NNA	Y NNA	Y N					
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>					
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>					
	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>						
3. Furnishings for relaxation								
Y N	Y N	Y N	Y N					
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>					
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>					
		5.3 <input type="checkbox"/>						
4. Room arrangement								
Y N	Y NNA	Y N	Y N					
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>					
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>					
	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>						
	3.4 <input type="checkbox"/>							
5. Space for privacy								
Y N	Y N	Y N	Y N					
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>					
	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>					
6. Child-related display								
Y N	Y N	Y N	Y N					
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>					
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>					
		5.3 <input type="checkbox"/>						

Y N	Y N	Y N	Y N
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/>

8. Gross motor equipment

Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>	1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>

12. Toileting/diapering

Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>	1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>
1.4 <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>	1.4 <input type="checkbox"/>	3.5 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>

13. Health practices

Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>	1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>
	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>
	3.4 <input type="checkbox"/>			1.2 <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>

14. Safety practices

Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>	1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>			1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>

A. Subscale (Items 1-8) Score ____

B. Number of items scored: ____

SPACE & FURNISHINGS Average Score (A ÷ B) ____

9. Greeting/departing

Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>	1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>

10. Meals/snacks

Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N	Y N
1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/>	1.1 <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/>
1.4 <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/>	5.4 <input type="checkbox"/>		1.4 <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/>	5.4 <input type="checkbox"/>
1.5 <input type="checkbox"/>	3.5 <input type="checkbox"/>			1.5 <input type="checkbox"/>	3.5 <input type="checkbox"/>	5.4 <input type="checkbox"/>
	3.6 <input type="checkbox"/>				3.6 <input type="checkbox"/>	5.4 <input type="checkbox"/>

A. Subscale (Items 9-14) Score ____

B. Number of items scored: ____

PERSONAL CARE ROUTINES Average Score (A + B) ____

15. Books & pictures	Notes	19. Fine motor	Notes
	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
Y N Y N 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Y N Y N 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
20. Art			
	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
Y N Y N Y NNA 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
21. Music/movement			
	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
Y N Y N 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
22. Blocks			
	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
Y N Y N 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
23. Sand/water			
	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
Y N Y N 1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
A. Subscale (Items 15-18) Score ____ B. Number of items scored: ____ LANGUAGE-REASONING Average Score (A ÷ B) ____			

A. Subscale (Items 17-26) score _____

B. Number of items scored: _____

ACTIVITIES Average Score (A ÷ B) _____

INTERACTION

		INTERACTION							Notes
		1	2	3	4	5	6	7	
25. Nature/science	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
26. Math/number	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
27. Use of TV, video, and/or computers	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
28. Promoting acceptance of diversity	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
29. Supervision of gross motor activities	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
30. General supervision of children	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
31. Discipline	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
32. Staff-child interactions	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	
	Y N	1.1	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	

<p>Y N Y N Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>A. Subscale (Items 29-33) Score ____</p> <p>B. Number of items scored: ____</p> <p>INTERACTION Average Score (A ÷ B) ____</p>			
<p>PROGRAM STRUCTURE</p>			
<p>34. Schedule</p>			
<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>35. Free play</p>			
<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>36. Group time</p>			
<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>A. Subscale (Items 34-37) Score ____</p> <p>B. Number of items scored: ____</p> <p>PROGRAM STRUCTURE Average Score (A ÷ B) ____</p>			
<p>PARENTS AND STAFF</p>			
<p>38. Provisions for parents</p>			
<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>39. Provisions for personal needs of staff</p>			
<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y NNA Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>40. Provisions for professional needs of staff</p>			
<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Y N Y N</p> <p>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

Anexo H: Variáveis do Questionário no *Statistica*

Name	Long name (label, formula or link)
NUMERO	Número do Questionário
JARDIM	Código do Jardim de Infância
TIPO_JAR	Tipo de Jardim de Infância
CRIANCAS	Número de crianças que frequentam o jardim
PESSOAL	Número de pessoal no jardim
SEXO	Sexo
IDADE	Idade
HABILIT	Habilitações Literárias
HORARIO	Horário de Trabalho
TP_CONTR	Tipo de Contrato de Trabalho
PROF	Profissão
N_FILHOS	Número de Filhos
F_FREQ	N.º de filhos em Jardins de Infância
IDAD_FIL	Idade dos Filhos
Q6_1	É a melhor solução para as crianças
Q6_2	A criança está mais protegida
Q6_3	É bom poder conviver com outras crianças
Q6_4	É um local perto da minha casa ou do emprego
Q6_5	O preço é acessível
Q6_6	O horário condiz com o horário dos pais
Q6_7	Por imposição profissional não tinha outra alternativa
Q6_8	Fui aconselhado por amigos, familiares ou outros
Q6_9	Pelas boas instalações que estes tipos de estabelecimento têm
Q6_10	Pelo pessoal especializado que existe nos jardins de infância
Q6_11	É um serviço de confiança
Q6_12	Gosto do ambiente existente nos jardins de infância
Q6_13	Prepará-lo para o 1º ciclo do Ensino Básico
Q6_14	Outro
CRIT_ESC	Crítério de escolha dos jardins de infância
INGR	Dificuldades de ingresso no jardim de infância
N_ESP	Números de anos de espera
MUDANCA	Principal motivo pela mudança de jardim de infância
Q10_1	Espaço e acessórios
Q10_2	Cuidados pessoais
Q10_3	Linguagem raciocínio
Q10_4	Tipo de actividades realizadas
Q10_5	Relação do pessoal com as crianças
Q10_6	Estrutura dos programas de actividades realizado diariamente
Q10_7	Qualificação do Pessoal
Q10_8	Outro
ESP_ACES	=esp_tot/esp_item
ESP_TOT	=q1+q2+q3+q4+q5+q6+q7+q8
ESP_ITEM	Número de itens cotados (1 a 8)
Q1	
Q1_NS	
Q2	
Q2_NS	
Q3	
Q3_NS	
Q4	
Q4_NS	
Q5	
Q5_NS	

Name	Long name (label, formula or link)
Q6	
Q6_NS	
Q7	
Q7_NS	
Q8	
Q8_NS	
ROTINAS	=rot_tot/rot_item
ROT_TOT	=q9+q10+q11+q12+q13+q14
ROT_ITEM	Número de itens cotados (9 a 14)
Q9	
Q9_NS	
Q10	
Q10_NS	
Q11	
Q11_NS	
Q12	
Q12_NS	
Q13	
Q13_NS	
Q14	
Q14_NS	
LING_RAC	=lin_tot/lin_item
LIN_TOT	=q15+q16+q17+q18
LIN_ITEM	Número de itens cotados (15 a 18)
Q15	
Q15_NS	
Q16	
Q16_NS	
Q17	
Q17_NS	
Q18	
Q18_NS	
ACTIVID	=act_tot/act_item
ACT_TOT	=q19+q20+q21+q22+q23+q24+q25+q26+q27+q28
ACT_ITEM	Número de itens cotados (19 a 28)
Q19	
Q19_NS	
Q20	
Q20_NS	
Q21	
Q21_NS	
Q22	
Q22_NS	
Q23	
Q23_NS	
Q24	
Q24_NS	
Q25	
Q25_NS	
Q26	
Q26_NS	
Q27	
Q27_NS	

Name	Long name (label, formula or link)
Q28	
Q28_NS	
INTERACC	=int_tot/int_item
INT_TOT	=q29+q30+q31+q32+q33
INT_ITEM	Número de itens cotados (29 a 33)
Q29	
Q29_NS	
Q30	
Q30_NS	
Q31	
Q31_NS	
Q32	
Q32_NS	
Q33	
Q33_NS	
PROGRAMA	=pro_tot/pro_item
PRO_TOT	=q34+q35+q36+q37
PRO_ITEM	Número de itens cotados (34 a 37)
Q34	
Q34_NS	
Q35	
Q35_NS	
Q36	
Q36_NS	
Q37	
Q37_NS	
PAIS_PES	=pai_tot/pai_item
PAI_TOT	=q38+q39+q40+q41+q42+q43
PAI_ITEM	Número de itens cotados (38 a 43)
Q38	
Q38_NS	
Q39	
Q39_NS	
Q40	
Q40_NS	
Q41	
Q41_NS	
Q42	
Q42_NS	
Q43	
Q43_NS	
TOTAL	=(esp_aces+rotinas+ling_rac+activid+interacc+programa+pais_pes)/7
SATISF	Grau de satisfação em relação à qualidade dos serviços prestados pelo jardim de infância

Anexo I: Variáveis da ECERS-R no *Statistica*

Name	Long name (label, formula or link)
NUMERO	Número da grelha de observação
OBSERV	Identificação do observador
JARDIM	Código do Jardim de Infância
TIPO_JAR	Tipo de Jardim de Infância
SALA	Identificação da sala observada
EDUCADOR	Educador(es) presente(s) na sala
PESSOAL	Número de pessoal do jardim afecto à sala
CRIANCAS	Número de crianças que frequentam a sala
CRIA_PRE	Número de crianças presentes na sala, no dia da observação
DATA_OBS	Data de observação
DISABIL	=phy_sens+cog_lang+soc_emot+other
PHY_SENS	Deficiências sensoriais
COG_LANG	Deficiências linguagem
SOC_EMOT	Deficiências emotivas
OTHER	Outras deficiências
YOUNG	Data de nascimento da criança mais nova
OLDEST	Data de nascimento da criança mais velha
TIME_BEG	Hora de início da observação
TIME_END	Hora em que finalizou a observação
ESP_ACES	=esp_tot/esp_item
ESP_TOT	=q1+q2+q3+q4+q5+q6+q7+q8
ESP_ITEM	Número de itens cotados (1 a 8)
Q1	
Q2	
Q3	
Q4	
Q5	
Q6	
Q7	
Q8	
ROTINAS	=rot_tot/rot_item
ROT_TOT	=q9+q10+q11+q12+q13+q14
ROT_ITEM	Número de itens cotados (9 a 14)
Q9	
Q10	
Q11	
Q12	
Q13	
Q14	
LING_RAC	=lin_tot/lin_item
LIN_TOT	=q15+q16+q17+q18
LIN_ITEM	Número de itens cotados (15 a 18)
Q15	
Q16	
Q17	
Q18	
ACTIVID	=act_tot/act_item
ACT_TOT	=q19+q20+q21+q22+q23+q24+q25+q26+q27+q28
ACT_ITEM	Número de itens cotados (19 a 28)
Q19	
Q20	
Q21	

Name	Long name (label, formula or link)
Q22	
Q23	
Q24	
Q25	
Q26	
Q27	
Q28	
INTERACC	=int_tot/int_item
INT_TOT	=q29+q30+q31+q32+q33
INT_ITEM	Número de itens cotados (29 a 33)
Q29	
Q30	
Q31	
Q32	
Q33	
PROGRAMA	=pro_tot/pro_item
PRO_TOT	=q34+q35+q36+q37
PRO_ITEM	Número de itens cotados (34 a 37)
Q34	
Q35	
Q36	
Q37	
PAIS_PES	=pai_tot/pai_item
PAI_TOT	=q38+q39+q40+q41+q42+q43
PAI_ITEM	Número de itens cotados (38 a 43)
Q38	
Q39	
Q40	
Q41	
Q42	
Q43	
TOTAL	=(esp_aces+rotinas+ling_rac+activid+interacc+programa+pais_pes)/7

Anexo J: Motivos pelo Ingresso

STATISTICA: Nonparametric Statistics					
STAT. Descriptive Statistics (questionarios.sta)					
NONPAR					
STATS					
Global					
variable	mean	valid N	median	minimum	maximum
Q6_1	2,076	92	2,000	1,000	5,000
Q6_2	2,609	46	3,000	1,000	5,000
Q6_3	2,129	124	2,000	1,000	5,000
Q6_4	3,940	50	4,000	1,000	5,000
Q6_5	3,294	17	3,000	1,000	5,000
Q6_6	3,296	54	3,500	1,000	5,000
Q6_7	2,692	65	2,000	1,000	5,000
Q6_8	3,667	21	4,000	2,000	5,000
Q6_9	3,842	38	4,000	2,000	5,000
Q6_10	2,946	56	3,000	1,000	5,000
Q6_11	3,333	39	4,000	1,000	5,000
Q6_12	4,231	26	4,500	1,000	5,000
Q6_13	3,356	73	3,000	1,000	5,000
Q6_14	2,500	4	2,000	1,000	5,000

STATISTICA: Nonparametric Statistics					
STAT. Descriptive Statistics (questionarios.sta)					
NONPAR					
STATS					
Sexo Feminino					
variable	mean	valid N	median	minimum	maximum
Q6_1	1,984	61	2,000	1,000	5,000
Q6_2	2,296	27	2,000	1,000	5,000
Q6_3	2,194	98	2,000	1,000	5,000
Q6_4	3,806	36	4,000	1,000	5,000
Q6_5	3,909	11	4,000	2,000	5,000
Q6_6	3,667	33	4,000	2,000	5,000
Q6_7	2,729	48	2,000	1,000	5,000
Q6_8	3,727	11	4,000	2,000	5,000
Q6_9	3,844	32	4,000	2,000	5,000
Q6_10	2,978	46	3,000	1,000	5,000
Q6_11	3,241	29	3,000	1,000	5,000
Q6_12	4,050	20	4,000	1,000	5,000
Q6_13	3,211	57	3,000	1,000	5,000
Q6_14	2,333	3	1,000	1,000	5,000

Anexo K: Dificuldades no Ingresso

STAT. INGR: Dificuldades de ingresso no jardim de infância				
BASIC				
STATS				
Value	Count	Cumul. Count	Percent	Cumul. Percent
nao	133	133	85,256	85,256
sim	23	156	14,744	100,000
Missing	0	156	0,000	100,000

STATISTICA: Basic Statistics and Tables				
STAT. N_ESP: Números de anos de espera (questionarios.sta)				
BASIC				
STATS				
Value	Count	Count	Percent	Percent
1,00000	13	13	56,522	56,522
2,00000	9	22	39,130	95,652
Missing	1	23	4,348	100,000

Anexo L: Aspectos que Definem a Qualidade dos Serviços

STATISTICA: Nonparametric Statistics						
STAT. Descriptive Statistics (questionarios.sta)						
NONPAR						
STATS Global						
variable	mean	valid N	median	minimum	maximum	
Q10_1	5,000	134	6,00000	1,000	8,000	
Q10_2	3,654	136	4,00000	1,000	8,000	
Q10_3	4,169	136	4,00000	1,000	7,000	
Q10_4	4,212	132	4,00000	1,000	7,000	
Q10_5	3,000	142	2,00000	1,000	7,000	
Q10_6	3,740	131	4,00000	1,000	7,000	
Q10_7	3,850	133	3,00000	1,000	7,000	

STATISTICA: Nonparametric Statistics						
STAT. Descriptive Statistics (questionarios.sta)						
NONPAR						
STATS SEXO: Feminino						
variable	mean	valid N	median	minimum	maximum	
Q10_1	5,354	96	6,000	1,000	7,000	
Q10_2	3,526	97	3,000	1,000	7,000	
Q10_3	4,010	99	4,000	1,000	7,000	
Q10_4	4,211	95	4,000	1,000	7,000	
Q10_5	2,816	103	2,000	1,000	7,000	
Q10_6	3,684	95	4,000	1,000	7,000	
Q10_7	3,927	96	4,000	1,000	7,000	

STATISTICA: Nonparametric Statistics						
STAT. Descriptive Statistics (questionarios.sta)						
NONPAR						
STATS SEXO: Masculino						
variable	mean	valid N	median	minimum	maximum	
Q10_1	4,105	38	4,000	1,000	8,000	
Q10_2	3,974	39	4,000	1,000	8,000	
Q10_3	4,595	37	5,000	1,000	7,000	
Q10_4	4,216	37	4,000	1,000	7,000	
Q10_5	3,487	39	3,000	1,000	7,000	
Q10_6	3,889	36	3,500	1,000	7,000	
Q10_7	3,649	37	3,000	1,000	7,000	

STAT. Wald-Wolfowitz Runs Test (questionarios.sta)						
NONPAR By variable SEXO						
STATS Group 1: 1-feminino Group 2: 2-masculin						
Variable	Valid N feminino	Valid N masculin	Mean feminino	Mean masculin	Z	p-level
Q10_1	96	38	5,354	4,105	-1,378	,168
Q10_2	97	39	3,526	3,974	-1,398	,162
Q10_3	99	37	4,010	4,595	-2,366	,018*
Q10_4	95	37	4,211	4,216	1,8967	,058
Q10_5	103	39	2,816	3,487	-2,875	,004*
Q10_6	95	36	3,684	3,889	,61434	,539
Q10_7	96	37	3,927	3,649	-1,175	,240

Anexo M: Análise Factorial - Grelha de Observação (ECERS-R)

STAT. Eigenvalues (grelha observacao.sta)				
FACTOR Extraction: Principal components				
ANALYSIS				
Value	Eigenval	% total	Cumul.	Cumul.
		Variance	Eigenval	%
1	17,403	40,473	17,403	40,473
2	4,512	10,493	21,916	50,966
3	3,802	8,842	25,718	59,809
4	2,529	5,883	28,247	65,691
5	2,150	4,999	30,397	70,690
6	1,899	4,417	32,296	75,106
7	1,412	3,284	33,708	78,391

STAT. Factor Loadings (Unrotated) (grelha observacao.sta)							
FACTOR Extraction: Principal components							
ANALYSIS (Marked loadings are > ,500000)							
	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor
Variable	1	2	3	4	5	6	7
Q1	,856*	-,043	-,136	-,255	-,049	-,052	-,209
Q2	,749*	-,166	,177	-,068	-,127	-,267	,061
Q3	,826*	,187	,311	-,123	,178	,013	-,042
Q4	,741*	-,146	-,185	,082	,359	,066	,316
Q5	,732*	-,059	-,166	-,355	,129	-,012	,240
Q6	,554*	,466	-,426	-,029	,150	,048	-,287
Q7	,358	,445	,219	,207	-,576*	-,249	,122
Q8	,520*	,086	,322	-,010	-,580*	-,193	,169
Q9	,662*	-,234	-,214	-,091	-,121	,475	-,149
Q10	,243	,571*	-,197	,239	,028	,402	,087
Q11	,193	-,196	,439	,319	,229	-,000	-,338
Q12	,741*	-,123	-,012	-,353	-,081	,165	,125
Q13	,762*	-,210	-,271	,101	,044	,172	,253
Q14	,137	,623*	,197	,434	,223	-,082	-,056
Q15	,553*	-,561*	-,260	,106	,003	-,106	,089
Q16	,690*	-,323	-,117	,136	,268	-,345	-,020
Q17	,115	-,099	-,306	,743*	,061	-,224	,386
Q18	,279	-,089	-,255	,630*	,028	,154	,145
Q19	,862*	-,003	-,244	-,118	,175	-,059	-,159
Q20	,828*	,081	-,048	-,247	-,092	,159	,180
Q21	,612*	-,120	-,231	-,101	,448	-,420	-,096
Q22	,829*	,058	-,251	,013	,171	-,045	-,305
Q23	,437	,714*	-,006	,020	-,124	-,139	,127
Q24	,694*	-,287	-,126	,092	-,402	-,066	-,090
Q25	,647*	,264	-,347	-,195	-,135	-,186	-,300
Q26	,622*	-,121	-,229	-,026	-,124	-,430	-,105
Q27	,600*	-,591*	,353	,083	-,147	-,070	,111
Q28	,379	,315	,374	-,275	-,131	-,071	-,049

STAT. Factor Loadings (Unrotated) (grelha observacao.sta)							
FACTOR Extraction: Principal components							
ANALYSIS (Marked loadings are > ,500000)							
	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor
Variable	1	2	3	4	5	6	7
Q29	,553*	,265	-,255	,308	-,433	,038	-,209
Q30	,732*	,398	-,133	,088	,147	,217	,077
Q31	,703*	,135	-,425	,093	-,133	,223	-,224
Q32	,696*	,473	-,285	,149	,054	,074	,169
Q33	,603*	-,082	,155	-,348	-,052	,482	,244
Q34	,547*	,004	,631*	,092	,192	,054	-,123
Q35	,648*	-,370	-,090	,104	-,408	,100	-,066
Q36	,638*	-,008	,236	,258	,040	,180	-,108
Q37	,035	,521*	-,339	-,420	,075	-,433	,335
Q38	,761*	-,268	,513*	,039	,043	-,023	-,003
Q39	,663*	,429	,495	,030	,051	-,094	,087
Q40	,653*	,403	,520*	,007	,100	,047	,000
Q41	,723*	-,481	-,153	,036	-,066	-,075	,048
Q42	,825*	-,109	,299	-,092	,274	,086	,169
Q43	,806*	-,025	,405	,231	,077	-,103	-,077
Expl.Var	17,40	4,512	3,802	2,529	2,150	1,899	1,412
Prp.Totl	,405	,105	,088	,059	,050	,044	,033

Anexo N: Análise Factorial - Questionário

STAT. Eigenvalues (questionarios.sta)				
FACTOR Extraction: Principal components				
ANALYSIS				
Value	Eigenval	% total Variance	Cumul. Eigenval	Cumul. %
1	16,197	37,668	16,197	37,668
2	3,250	7,559	19,447	45,227
3	2,714	6,312	22,162	51,539
4	1,982	4,609	24,144	56,148
5	1,497	3,482	25,641	59,629
6	1,305	3,035	26,946	62,664
7	1,176	2,735	28,122	65,399

STAT. Factor Loadings (Unrotated) (questionarios.sta)							
FACTOR Extraction: Principal components							
ANALYSIS (Marked loadings are > ,500000)							
Variable	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor
	1	2	3	4	5	6	7
Q1	,634*	,264	,059	-,436	-,225	,088	,095
Q2	,498	,374	-,078	-,500	-,275	-,191	,202
Q3	,479	,338	,123	-,578*	-,281	-,111	,213
Q4	,618*	,096	,058	-,258	-,067	,255	-,293
Q5	,627*	-,077	-,035	-,348	,072	,079	,238
Q6	,744*	,055	,197	-,023	-,018	-,154	-,175
Q7	,744*	,147	,201	-,140	,077	,069	-,182
Q8	,563*	-,011	,041	-,101	-,078	-,390	-,312
Q9	,622*	,150	,239	,034	,364	-,057	-,153
Q10	,609*	,237	,153	,008	,404	,018	,003
Q11	,559*	,107	,049	,016	,388	-,115	,031
Q12	,662*	,385	,173	,095	,393	-,086	,175
Q13	,611*	-,031	,127	,164	,267	-,103	,230
Q14	,636*	,223	,053	-,086	,332	-,285	,127
Q15	,591*	-,324	,219	-,213	-,098	-,221	-,214
Q16	,580*	-,265	,278	-,133	-,031	,107	,196
Q17	,690*	-,168	,235	-,102	,059	,324	-,044
Q18	,595*	-,194	,170	-,124	,139	,354	-,108
Q19	,740*	,224	,275	-,051	-,027	,204	,114
Q20	,625*	-,303	,199	,304	-,154	,079	,272
Q21	,603*	-,198	,287	,241	-,266	-,078	-,025
Q22	,676*	-,234	,204	,043	-,034	,001	,047
Q23	,510*	-,582*	,038	-,018	,064	-,072	,274
Q24	,569*	-,332	,222	,032	-,065	-,050	-,202
Q25	,544*	-,509*	,277	,130	-,138	,047	,208
Q26	,465	-,490	,206	,204	-,040	,077	,026
Q27	,648*	-,159	,238	,010	-,082	-,135	-,397
Q28	,534*	-,242	-,233	-,036	-,184	-,343	,123
Q29	,705*	,261	-,255	,182	-,108	-,031	-,072
Q30	,759*	,271	-,137	,293	-,053	-,020	-,073
Q31	,679*	,075	-,265	,155	-,038	-,192	,141

STAT. Factor Loadings (Unrotated) (questionarios.sta)							
FACTOR Extraction: Principal components							
ANALYSIS (Marked loadings are > ,500000)							
Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
Q32	,764*	,332	-,230	,211	-,039	,021	-,045
Q33	,706*	,160	-,248	,126	-,027	-,030	,109
Q34	,691*	-,056	-,230	,233	-,206	-,126	-,017
Q35	,681*	,225	-,263	,254	-,159	,081	-,009
Q36	,654*	,156	-,219	,307	-,261	-,012	-,047
Q37	,360	-,294	-,504*	,018	,135	-,007	,136
Q38	,754*	,282	-,141	,190	,037	,198	-,049
Q39	,489	-,024	-,442	-,063	-,015	,405	,075
Q40	,582*	-,212	-,427	-,159	-,027	,261	-,099
Q41	,621*	-,001	-,342	-,108	,063	,133	-,157
Q42	,213	-,514*	-,579*	-,200	,280	-,165	-,055
Q43	,261	-,501*	-,448	-,327	,183	-,075	-,144
Expl.Var	16,20	3,250	2,714	1,982	1,497	1,305	1,176
Prp.Totl	,377	,076	,063	,046	,035	,030	,027

Anexo O: Coeficientes de Correlação de Pearson

STAT. Correlations (questionarios.sta)		
BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$		
STATS N=140 (Casewise deletion of missing data)		
Variable	HABILIT	TOTAL
HABILIT	1,0000	,0086
	p= ---	p=,920
TOTAL	,0086	1,0000
	p=,920	p= ---

STAT. Correlations (questionarios.sta)		
BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$		
STATS N=133 (Casewise deletion of missing data)		
Variable	IDADE	TOTAL
IDADE	1,0000	-,1343
	p= ---	p=,123
TOTAL	-,1343	1,0000
	p=,123	p= ---

STAT. Correlations (questionarios.sta)		
BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$		
STATS N=142 (Casewise deletion of missing data)		
Variable	CRIANCAS	TOTAL
CRIANCAS	1,0000	,5000 *
	p= ---	p=,000 *
TOTAL	,5000 *	1,0000
	p=,000 *	p= ---

STAT. Correlations (questionarios.sta)		
BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$		
STATS N=142 (Casewise deletion of missing data)		
Variable	PESSOAL	TOTAL
PESSOAL	1,0000	,4105 *
	p= ---	p=,000 *
TOTAL	,4105 *	1,0000
	p=,000 *	p= ---

STATISTICA: Basic Statistics and Tables		
STAT. Correlations (questionarios.sta)		
BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$		
STATS N=142 (Casewise deletion of missing data)		
Variable	Q38	TOTAL
Q38	1,0000	,8189 *
	p= ---	p=0,00 *
TOTAL	,8189 *	1,0000
	p=0,00 *	p= ---

STATISTICA: Basic Statistics and Tables
 STAT. Correlations (questionarios.sta)
 BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$
 STATS N=142 (Casewise deletion of missing data)

Variable	Q39	TOTAL
Q39	1,0000	,5007 *
	p= ---	p=,000 *
TOTAL	,5007 *	1,0000
	p=,000 *	p= ---

STATISTICA: Basic Statistics and Tables
 STAT. Correlations (questionarios.sta)
 BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$
 STATS N=142 (Casewise deletion of missing data)

Variable	Q40	TOTAL
Q40	1,0000	,4767 *
	p= ---	p=,000 *
TOTAL	,4767 *	1,0000
	p=,000 *	p= ---

STATISTICA: Basic Statistics and Tables
 STAT. Correlations (questionarios.sta)
 BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$
 STATS N=142 (Casewise deletion of missing data)

Variable	Q41	TOTAL
Q41	1,0000	,5467 *
	p= ---	p=,000 *
TOTAL	,5467 *	1,0000
	p=,000 *	p= ---

STATISTICA: Basic Statistics and Tables
 STAT. Correlations (questionarios.sta)
 BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$
 STATS N=142 (Casewise deletion of missing data)

Variable	Q42	TOTAL
Q42	1,0000	-,0244
	p= ---	p=,773
TOTAL	-,0244	1,0000
	p=,773	p= ---

STAT. Correlations (questionarios.sta)
 BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$
 STATS N=142 (Casewise deletion of missing data)

Variable	Q43	TOTAL
Q43	1,0000	,0570
	p= ---	p=,501
TOTAL	,0570	1,0000
	p=,501	p= ---

Anexo P: Diferenças entre Amostras Independentes (T-Test)

STAT. Grouping: SEXO (questionarios.sta)

BASIC Group 1: feminino: feminino

STATS Group 2: masculin: masculino

	Mean	Mean			
Variable	feminin	masculi	t-value	df	p
TOTAL	5,845*	4,985*	4,427*	140*	,000*

STAT. Grouping: INGR (questionarios.sta)

BASIC Group 1: nao : nao foi um processo dificil

STATS Group 2: sim : foi um processo dificil

	Mean	Mean				Valid N	Valid N	Std.Dev	Std.Dev
Variable	nao	sim	t-value	df	p	nao	sim	nao	sim
TOTAL	5,692*	5,008*	2,622*	140*	,010*	121*	21*	1,038*	1,430*
Variable	F-ratio	p							
	varianc	varianc							
TOTAL	1,900*	,036*							

STAT. Means (questionarios.sta)

GENERAL F(2,139)=9,45; p<,0001

MANOVA

TIPO_JAR	TOTAL
IPSS	5,797
R.Pub.	5,564
Partic.	4,659

STAT. LSD test; variable TOTAL (questionarios.sta)

GENERAL Probabilities for Post Hoc Tests

MANOVA MAIN EFFECT: TIPO_JAR

	{1}	{2}	{3}
TIPO_JAR	5,797	5,564	4,659
IPSS {1}		,311	,000 *
R.Pub. {2}	,311		,004 *
Partic. {3}	,000 *	,004 *	

Anexo Q: Regressão Múltipla

STAT. Regression Summary for Dependent Variable: TOTAL
 MULTIPLE R= ,90711571 R2= ,82285891 Adjusted R2= ,80334336
 REGRESS. F(13,118)=42,164 p<,00000 Std.Error of estimate: ,44713

N=132	BETA	St. Err of BETA	B	St. Err of B	t(118)	p-level
Intercpt			3,732	,440	8,48	,000
TIPO_JAR	,177	,126	,265	,189	1,40	,165
CRIANCAS	,908	,360	,048	,019	2,52	,013 *
PESSOAL	-,580	,304	-,396	,208	-1,91	,059
SEXO	-,113	,043	-,252	,096	-2,63	,010 *
IDADE	-,049	,041	-,011	,009	-1,21	,230
HABILIT	,034	,049	,022	,032	,70	,487
INGR	-,088	,044	-,241	,120	-2,01	,046 *
Q38	,537	,056	,306	,032	9,60	,000 *
Q39	-,005	,058	-,002	,025	-,09	,929
Q40	,198	,055	,082	,023	3,61	,000 *
Q41	,077	,053	,046	,032	1,45	,151
Q42	-,103	,068	-,038	,025	-1,51	,134
Q43	,143	,066	,050	,023	2,16	,033 *

STAT. Regression Summary for Dependent Variable: TOTAL
 MULTIPLE R= ,80655313 R2= ,65052795 Adjusted R2= ,59938570
 REGRESS. F(12,82)=12,720 p<,00000 Std.Error of estimate: ,44439
 CASE SELECTION CONDITIONS: Include if: sexo=2 (Masculino)

N=95	BETA	St. Err of BETA	B	St. Err of B	t(82)	p-level
Intercpt			3,592	,501	7,17	,000
TIPO_JAR	,33	,202	,376	,231	1,63	,108
CRIANCAS	1,63	,601	,062	,023	2,71	,008 *
PESSOAL	-1,14	,516	-,552	,250	-2,21	,030 *
IDADE	-,05	,069	-,007	,010	-,74	,461
HABILIT	,07	,080	,034	,037	,91	,366
INGR	,01	,071	,013	,155	,09	,932
Q38	,45	,080	,224	,040	5,65	,000 *
Q39	-,04	,091	-,011	,028	-,40	,691
Q40	,23	,091	,065	,026	2,50	,014 *
Q41	,19	,086	,075	,035	2,17	,033 *
Q42	-,08	,111	-,020	,028	-,73	,469
Q43	,08	,111	,020	,026	,75	,456

STAT. Regression Summary for Dependent Variable: TOTAL
 MULTIPLE R= ,97972507 R2= ,95986122 Adjusted R2= ,93979183
 REGRESS. F(12,24)=47,827 p<,00000 Std.Error of estimate: ,33102
 CASE SELECTION CONDITIONS: Include if: sexo=1 (Feminino)

		St. Err.		St. Err.		
N=37	BETA	of BETA	B	of B	t(24)	p-level
Intercpt			4,057	,666	6,092	,000
TIPO_JAR	-,175	,181	-,293	,305	-,962	,346
CRIANCAS	-,412	,468	-,029	,033	-,879	,388
PESSOAL	,354	,372	,324	,341	,951	,351
IDADE	-,096	,044	-,032	,014	-2,188	,039
HABILIT	,024	,061	,021	,053	,398	,694
INGR	-,213	,066	-,639	,197	-3,239	,003
Q38	,759	,088	,446	,052	8,605	,000
Q39	-,008	,087	-,005	,052	-,087	,931
Q40	,216	,067	,125	,039	3,233	,004
Q41	,012	,094	,010	,081	,123	,903
Q42	-,137	,083	-,073	,044	-1,650	,112
Q43	,135	,091	,067	,045	1,480	,152

Anexo R: Diferenças entre Amostras. Testes Univariados e Multivariados

STAT. MAIN EFFECT: ORIGEM (comparacao de medias ecers-r.sta)		
GENERAL 1-ORIGEM		
MANOVA		
Test	Value	p-level
Wilks' Lambda	,368	
Rao R Form 2 (43,142)	5,680	,000
Pillai-Bartlett Trace	,632	
V (43,142)	5,680	,000

STAT. MAIN EFFECT: ORIGEM (comparacao de medias ecers-r.sta)				
GENERAL 1-ORIGEM				
MANOVA				
depend.	Mean sqr	Mean sqr	F(df1,2)	p-level
variable	Effect	Error	1,184	
Q1	34,12	3,126	10,91	,001
Q2	36,57	3,600	10,16	,002
Q3	41,69	3,643	11,44	,001
Q4	12,91	3,226	4,002	,047
Q5	1,031	4,910	,210	,647
Q6	25,45	3,687	6,904	,009
Q7	40,04	3,465	11,56	,001
Q8	,300	4,595	,065	,799
Q9	22,53	3,759	5,993	,015
Q10	40,89	5,784	7,069	,009
Q11	217,8	5,934	36,70	,000
Q12	57,38	4,876	11,77	,001
Q13	2,913	4,981	,585	,445
Q14	174,3	4,944	35,24	,000
Q15	17,37	4,680	3,711	,056
Q16	24,39	5,073	4,808	,030
Q17	4,303	4,298	1,001	,318
Q18	6,190	5,939	1,042	,309
Q19	17,00	2,946	5,773	,017
Q20	,004	4,782	,001	,976
Q21	63,75	5,408	11,79	,001
Q22	19,61	4,680	4,191	,042
Q23	9,150	5,668	1,614	,205
Q24	,233	5,732	,041	,840
Q25	22,73	4,826	4,709	,031
Q26	5,043	5,091	,991	,321
Q27	61,76	5,806	10,64	,001
Q28	32,05	6,241	5,135	,025
Q29	80,65	4,260	18,93	,000
Q30	12,72	3,923	3,241	,073
Q31	5,882	4,680	1,257	,264
Q32	,009	3,774	,002	,961
Q33	15,10	4,364	3,460	,064
Q34	74,25	5,480	13,55	,000

STAT. MAIN EFFECT: ORIGEM (comparacao de medias ecers-r.sta)				
GENERAL 1-ORIGEM				
MANOVA				
depend.	Mean sqr	Mean sqr	F(df1,2)	
variable	Effect	Error	1,184	p-level
Q35	2,194	4,573	,480	,489
Q36	9,049	4,597	1,968	,162
Q37	188,0	6,814	27,59	,000
Q38	55,21	4,029	13,70	,000
Q39	29,09	5,818	5,001	,027
Q40	9,251	6,221	1,487	,224
Q41	5,721	4,403	1,299	,256
Q42	9,062	6,967	1,301	,256
Q43	,081	7,025	,011	,915

STAT. Means (comparacao de medias ecers-r.sta)										
GENERAL Rao R (43,142)=5,68; p<,0000										
MANOVA										
ORIGEM	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	
q	5,260	5,331	5,286	4,948	4,260	5,136	5,448	4,169	5,422	
gr	4,125	4,156	4,031	4,250	4,063	4,156	4,219	4,063	4,500	
ORIGEM	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	
q	4,961	4,117	5,409	5,175	5,221	5,091	5,084	5,247	4,890	
gr	3,719	1,250	3,938	4,844	2,656	4,281	4,125	4,844	4,406	
ORIGEM	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	
q	5,864	4,831	4,864	5,110	3,838	4,000	4,864	4,968	4,714	
gr	5,063	4,844	3,313	4,250	3,250	3,906	3,938	4,531	3,188	
ORIGEM	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	
q	3,662	5,526	5,474	5,065	5,513	4,870	4,643	5,006	5,084	
gr	2,563	3,781	4,781	4,594	5,531	5,625	2,969	4,719	4,500	
ORIGEM	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41	Q42	Q43			
q	3,539	5,162	4,610	4,091	5,058	2,571	2,695			
gr	,875	3,719	3,563	3,500	4,594	3,156	2,750			