

## Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – Um referencial com potencialidades múltiplas

Maria da Assunção Folque

Universidade de Évora

[maf@uevora.pt](mailto:maf@uevora.pt)

### **Avaliação da qualidade na Educação de Infância**

#### *Qualidade – Porquê?*

Desde a década de 90 que a questão da qualidade da educação de infância tem ocupado um lugar central nas investigações e reflexões teórico-práticas a que nos temos dedicado em educação de Infância. Esta realidade deve-se por um lado ao fato de a maioria das crianças de idade entre os 0 e os 6 anos frequentarem serviços de educação de infância e por outro lado aos resultados da investigação que vêm chamar a atenção para que esta experiência só é considerada benéfica em termos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e do ser humano em geral, quando ela acontecer em contextos definidos como de qualidade.

As mudanças que vêm ocorrendo na ecologia da infância nas últimas duas décadas, levam a que cada vez mais crianças passem parte do seu tempo em serviços de educação de infância acompanhados por profissionais e em companhia de outras crianças, geralmente em grupos alargados. Esta realidade tem, segundo vários estudos, promovido um grande impacto na vida das crianças e das suas famílias, e alguns destes impactos perduram no tempo de forma significativa. Contudo, o tipo de impacto de que falamos não é sempre positivo. Isto significa que a frequência de um serviço de educação de infância nem sempre promove competências positivas nas crianças nem uma melhoria das condições de vida das famílias destas crianças. Assim, e avaliando as condições em que este impacto se opera, surge o conceito de qualidade como um conceito chave para que se possa garantir que esta experiência tenha um impacto positivo nas crianças e nas suas famílias (Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. , 1993; Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. , 2010). Em Portugal estudos da equipa do Prof. Bairrão e seus seguidores, demonstram que a qualidade dos jardins de infância se situa em níveis medianos, e em níveis pobres de qualidade para a creche.

Definir qualidade é pois fundamental para que a possamos reconhecer, implementar, desenvolver e torná-la acessível a todos.

#### *Qualidade - O quê?*

O conceito de qualidade embora seja um conceito consensual na sua dimensão geral – quem não quer a qualidade? – é um conceito que se apresenta algo complexo na sua definição.

Podemos falar de qualidade enquanto conceito analítico e descritivo, ou por outro lado como conceito avaliativo.

O primeiro utiliza a Qualidade para descrever e compreender a **essência** ou a natureza de algo. Podemos pensar em descrever a qualidade de um tecido e para isso utilizarmos descritores como – é macio, não amacha, é leve, etc. Nos serviços de educação utilizamos este conceito de qualidade para dizermos “como é que ele é” tentando compreender as **dinâmicas** de base de um determinado serviço. Nesta perspectiva, Qualidade é difícil de definir pela sua complexidade. Mesmo utilizando milhares de palavras para descrever, fica o sentimento frequente de que ficou muito por dizer e apenas abordámos a superfície do muito que experienciámos (Farquhar in Moss, 1994).

O segundo conceito de qualidade, o *conceito avaliativo* procura avaliar o nível de desempenho de um determinado serviço, ou seja, até que ponto ele atinge os objectivos a que se propõe. A Qualidade, nesta perspectiva, é também definida por um conjunto de indicadores ou critérios que estão directamente relacionados com resultados como o sucesso escolar, o desenvolvimento de determinados aspectos cognitivos e sociais, a satisfação e bem-estar da família, dos profissionais, etc. (Moss e Pence, 1994)

Uma das questões que se coloca ao definirmos Qualidade é a questão da Objectividade versus subjectividade do conceito.

“Há muitos critérios potenciais para a qualidade que estão intimamente vinculados às crenças sobre os objectivos e as funções...Essas crenças, por sua vez, estão moldadas pelas perspectivas sobre a infância, pelos padrões culturais e pelos valores pessoais” (Woodhead, 1996, p. 17).

Nesta perspectiva já Lilian Katz (1998) nos alertou para a necessidade de considerarmos vários pontos de vista para descrevermos a qualidade de um serviço tomando como ponto de partida a forma como ele é vivido e visto pelos vários intervenientes. Não só cada um dos participantes tem uma perspectiva própria como a sua experiência é marcada pela sua posição e participação no serviço, tendo assim expectativas diversas face ao serviço. Assim, as crianças por exemplo têm uma forma de viver e avaliar a qualidade (de baixo para cima) diferente das suas famílias (perspectiva exterior-interna), diferente dos profissionais (perspectiva interior), e ainda diferente da comunidade onde o serviço está implementado (exterior). Cada um destes participantes vive o serviço de forma diferente e esta sua experiência leva-o a valorizar aspetos específicos.

Neste sentido a qualidade surge como um conceito polissémico – assumindo vários significados e polifónico - exprimindo-se a várias vozes. Isto não retira a possibilidade de se estabelecerem consensos numa determinada cultura e contexto (económico, social e político) acerca de factores e critérios que determinam a qualidade das experiências vividas num serviço de educação e os resultados destas experiências.

Vários autores chamam a atenção para a necessidade de compreender o contexto e neste definir como Qualidade – ‘o que melhor serve’ (notion of best fit) (Woodhead, 1996) aquele contexto e os vários intervenientes e interessados. Assim, mais do que aplicar visões muito prescritivas de um determinado modelo

de qualidade, surge a necessidade de avaliar de forma a que esta resposta da melhor forma aos objectivos de um determinado contexto tendo em conta as suas características.

De acordo com Oliveira-Formosinho existem dois paradigmas de avaliação/análise da qualidade na educação de infância:

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

*No paradigma contextual, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais; desenrola-se em colaboração, a partir de atores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por atores externos (amigos críticos, formadores em contexto), baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva; orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar.” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 10).*

A escolha do paradigma de avaliação a levar a cabo relaciona-se com os objectivos da própria avaliação, para além, evidentemente, de uma perspectiva teórica e ética do conceito e dos processos. Assim, os modos de avaliar e os instrumentos utilizados diferem em muito se o objectivo de avaliar é a regulação externa e o controle de qualidade, se é um processo inserido num projeto de investigação ou se é um processo de regulação interna que visa o desenvolvimento profissional e o empowerment dos profissionais, famílias e crianças.

Esta reflexão vem chamar a atenção para que antes de iniciarmos um processo de avaliação/promoção da qualidade nos devemos colocar as seguintes perguntas: vou avaliar para quê? Como caracterizo o contexto em que estou? Como é que podemos definir qualidade neste contexto?

Após estas perguntas devo então pensar na escolha dos instrumentos e da metodologia a adoptar para a avaliação que irá servir o contexto identificado e os seus objectivos. Nenhum instrumento de avaliação é neutro. Cada um dos instrumentos veicula uma determinada perspectiva de “o que importa” na aprendizagem das crianças pequenas e nos serviços de educação de infância.

### **O referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP**

O referencial DQP, foi desenvolvido no Reino Unido na década de noventa pelos investigadores Christine Pascal Tony Bertram através do projeto Effective Early Learning – EEL.

O DQP surge em Portugal após um longo período de reflexão e adaptação do projecto DQP ao contexto português (Bertram e Pascal, 2009, p. 3) levado a cabo por diferentes equipas de especialistas de diversas instituições de ensino superior que se dedicam à formação de educadores de infância . O Manual

publicado em 2009 pela DGIDC (Bertram e Pascal, 2009) vem, em conjunto com outras publicações da coleção “Aprender em companhia”, materializar o produto deste trabalho desenvolvido nos últimos anos sob a coordenação de Júlia Oliveira Formosinho.

### *Princípios e fundamentos*

O DQP assume dois objectivos complementares: promover a qualidade das aprendizagens das crianças e o desenvolvimento profissional e o empowerment dos profissionais, famílias e crianças.

É assim que se localiza numa perspectiva de construção de uma pedagogia participativa quer ao nível do trabalho com as crianças quer ao nível do trabalho em equipa e com as famílias.

Enquanto referencial para a promoção da qualidade o DQP assume uma *abordagem democrática* na medida em que promove o envolvimento ativo de todos os participantes na definição e no desenvolvimento da qualidade - com os participantes e não para eles ou sobre eles. Isto implica um diálogo intenso entre todos os participantes e uma busca da qualidade construída numa intensa parceria.

“A subjetividade da definição é, deste modo, assumida e as percepções partilhadas tornam-se o fulcro do debate sobre a qualidade da educação que é prestada, em cada estabelecimento educativo.” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 36)

Este processo de construção mútua e participada assume igualmente uma metodologia de Investigação-ação. Suporta-se em procedimentos investigativos e instrumentos rigorosos para fazer o diagnóstico e parte da identificação dos problemas para a definição de plano de ação/desenvolvimento da qualidade. Situa-se assim numa perspectiva que vê o conceito de qualidade como um “conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço” (Pascal e Bertram, 1996).

No quadro 1 podemos ver o enquadramento teórico de Pascal e Bertram que sustenta o DQP. Este organiza-se em três colunas verticais: Contextos, processos e resultados. Estas três componentes estão interrelacionadas uma vez que o DQP suporta-se em teorias que vêm a aprendizagem (resultados) como estando amplamente relacionada com os contextos em que ocorre e com os processos participativos em que as crianças e os adultos se envolvem (processos).

### *Componentes do DQP*

Para conhecer o contexto institucional e poder dizer da sua qualidade o DQP propõe que se recolham dados relativos a dez dimensões da qualidade que têm sido valorizadas quer ao nível da investigação quer pelos profissionais:

- Finalidades e Objectivos
- Currículo/Experiências de Aprendizagem
- Estratégias de Ensino e Aprendizagem
- Planeamento, Avaliação e Registo
- Pessoal
- Espaço educativo
- Relações e Interações

- Igualdade de oportunidades
- Participação da Família e da Comunidade
- Monitorização e Avaliação

A recolha de dados para caracterizar a instituição nestas dez dimensões é feita recorrendo a muitas fontes documentais (Projeto Educativo de Estabelecimento; Projetos curriculares ou pedagógicos, etc.) e, sobretudo, recorrendo às perspectivas das crianças, das famílias e do pessoal, recolhidas através de entrevistas onde se procura dar voz a cada um dos participantes no sentido de se conseguir obter uma melhor compreensão da qualidade do serviço com o contributo dos vários pontos de vista. Este aspeto é essencial pois muitas vezes os processos de avaliação da qualidade são processos que revelam apenas a perspectiva – o ângulo dos especialistas – profissionais do terreno ou exteriores.

Mas dar voz não é um processo fácil e por tal a preparação das entrevistas requer uma reflexão e um cuidado metodológico capaz de dar verdadeiras oportunidades de se ouvirem as perspectivas dos diferentes participantes. Sabemos, por exemplo, que é comum que dentro de uma instituição apenas tenham voz as famílias que partilham as ideias e perspectivas semelhantes aos profissionais (Fernandes-Homem, 2002); ou que seja difícil para os(as) auxiliares fazerem ouvir e respeitar o seu ponto de vista perante uma coordenadora (Folque e Artur, 2009). O Manual DQP contém vários guiões de entrevista (pais, coordenador, educadores, auxiliares, crianças), estruturados em torno das dez dimensões da qualidade e que são um bom ponto de partida para cada instituição realizar esta recolha de perspectivas múltiplas. Lembramos contudo que os guiões são apenas um ponto de partida mas que devem ser reflectidos pela equipa no sentido de perceber se eles se ajustam ao contexto e aos objectivos das entrevistas que pretendemos levar a cabo. Nomeadamente a entrevista a crianças deve requerer uma preparação cuidada e adaptações que permitam que a criança esteja em boas condições para partilhar connosco o seu ponto de vista (Folque, 2010). O guião apresentado pode ser demasiado extenso e por exemplo não aprofundar suficientemente uma dimensão sobre a qual nos interessa ouvir as crianças.

Ao nível da avaliação dos processos, do que se passa em termos de interações no contexto institucional, o referencial DQP dispõe de duas escalas de observação: A Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto.

*A Escala de Envolvimento da Criança*, desenvolvida por Laevers (1994) permite observar o modo como as crianças se envolvem nas situações do dia a dia e, compreender, através de indicadores como a Concentração, a Energia, a Complexidade e Criatividade, a Expressão Facial e Postura, a Persistência, a Precisão, o Tempo de reação, a Linguagem e a Satisfação, o nível de envolvimento na aprendizagem. O envolvimento é “caracterizado pela motivação, atração e entrega aos estímulos e pela intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia”(Bertram e Pascal, 2009, p. 128).

Embora para avaliar o envolvimento das crianças nos centremos nos sinais do seu comportamento, esta escala não avalia as características das crianças mas sim o seu estado, em determinado contexto. Considera-se que se as crianças de

um determinado grupo apresentam níveis de envolvimento baixos isto se deve às características do contexto (ex: natureza das atividades, qualidade dos materiais, interações com adultos, etc) e não às características das crianças.

A *Escala de Empenhamento do adulto* (Laevers, 1994) é a outra escala de observação que permite avaliar a qualidade das interações adulto-criança, baseada no trabalho de Carl Rogers.

*“Ferre Laevers (1994) identificou 3 categorias no comportamento do professor que utilizou na Escala de Empenhamento do Adulto.*

*1. Sensibilidade : a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade.*

*2. Estimulação : o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.*

*3. Autonomia : o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher actividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento” (Bertram e Pascal, 2009, p. 136).*

Do mesmo modo que o envolvimento da criança não é um traço (da criança) mas um estado (de acordo com o contexto), assim também o DQP não concebe que o empenhamento do adulto seja uma característica do próprio mas sim, deste em contexto. Adultos que trabalham em condições precárias, com ratios elevados, têm mais tendência em revelar atitudes de não empenhamento na interação com as crianças.

Ambas as escalas – envolvimento da criança e empenhamento do adulto – para além de serem instrumentos de avaliação que nos permitem olhar com mais precisão para aspetos fulcrais do processo de aprendizagem, eles permitem igualmente aos profissionais conhecerem indicadores determinantes neste processo e discutirem e aprenderem sobre a qualidade das aprendizagens das crianças. São, assim, lentes formativas que promovem o dialogo dentro das instituições acerca da pedagogia.

No sentido de recolher dados sobre os processos vividos pelas crianças nas instituições de educação de infância, o DQP apresenta ainda uma ficha de observação denominada *Ficha de Oportunidades Educativas* (FOE).

Baseando-se no pressuposto de que a aprendizagem das crianças decorre do conjunto de experiências que ela tem oportunidade de realizar em contexto de interação com o meio e com os outros, através desta ficha podemos recolher dados sobre o que acontece nas instituições em vários aspetos. Partindo de um descritivo de observação de uma criança durante cinco minutos, indicam-se na FOE:

- as experiências de aprendizagem segundo as áreas de conteúdo e domínios das OCEPE;
- o nível de iniciativa proporcionada às crianças (oportunidades de escolha);
- o seu envolvimento no momento de observação;
- as formas de organização do grupo (Pequeno Grupo, Individual, Grande Grupo);
- os modos predominantes de interação entre crianças e adultos.

Em relação à interação indica-se quem interagem com quem e a direção da interação – se é o adulto a falar para a criança ou a criança a falar para o adulto ou se é uma interação equilibrada, ou seja se ambos participam de forma equilibrada. O mesmo acontece para a interação entre crianças.

A recolha de um conjunto de observações através da FOE permite ter uma compreensão das experiências que as crianças vivem no contexto em análise.

A implementação do DQP é um processo muito rico, capaz de promover mudanças profundas na cultura institucional no sentido de uma nova exigência e focalização nos processos educativos fundamentais. Embora o Manual DQP apresente uma estrutura de implementação seguindo um processo completo de investigação-ação com recolha de dados de forma compreensiva, este processo é geralmente muito exigente e difícil de levar a cabo pelas equipas sem o apoio de um elemento externo (Folque e Artur, 2009; Pascal e Bertram, 2009).

### **A Utilização do DQP**

O referencial DQP pode ser utilizado na totalidade, proporcionando uma análise global e compreensiva da qualidade de determinado serviço e a definição a partir desta de uma ciclo de melhoria definido pelos participantes, mas permite igualmente uma utilização flexível respondendo a problemas e questões contextualizadas. “A flexibilidade de utilização do Projecto DQP permite que se utilize o referencial de forma reflexiva para encontrar respostas à preocupação específica inicial” (Bertram e Pascal, 2009, p. 23).

Importa assim sublinhar uma atitude dos profissionais face à utilização do DQP que não se submetem ao Manual mas antes estudam-no para dele retirarem pistas para melhor responderem aos seus próprios objectivos e inquietações: é o referencial que serve os contextos e não os contextos que servem o referencial DQP.

Através da leitura dos diversos estudos de caso (Oliveira-Formosinho (2009) fica bem patente a multiplicidade de utilizações que o DQP permite constituindo-se como um referencial complexo mas que oferece instrumentos diversos e muito úteis para responder às necessidades dos contextos.

#### *Formação de formadores em Évora*

No ano de 2010 2011 a DGIDC promoveu a nível nacional ações de formação no sentido de criar uma rede de formadores DQP. Em Évora, um grupo de oito formandos concluiu esta formação de 36 horas presenciais e desenvolveram nos seus contextos de trabalho diversos trabalhos utilizando o DQP para melhorar aspetos específicos da qualidade.

Em contexto de formação de formadores em Évora, a leitura, análise e partilha entre formandos dos diversos estudos de caso (já publicados), proporcionou a apropriação do saber construído acerca da natureza do DQP - “*Ajudam a entrar dentro do que é o DQP – ver como ele pode ser aplicado em diversas realidades.*” “*Ajuda a perceber da importância de utilizar o referencial com um determinado objectivo*” e a “*compreender a abrangência do DQP e da sua adequabilidade às mais diversas situações decorrentes da ação educativa em educação Pré-escolar*”. O efeito da exemplaridade dos casos, inspiraram novas utilizações por parte dos

formandos: “Ajuda os profissionais a verem das diversas possibilidades de utilização do DQP”, “Pode-se assim fazer uma projeção” “Ajuda a antecipar dificuldades e estratégias de utilização mais benéficas” (Folque, 2011).

A partir desta leitura e análise dos estudos de caso, os formandos do grupo de Évora foram igualmente capazes de recorrer ao DQP para desenvolver melhorias da qualidade nos seus contextos. Os exemplos que a seguir se apresentam ilustram pois como é que o DQP pode ser utilizado com flexibilidade e no sentido de servir os objectivos específicos de cada contexto.

**Exemplo 1** - O ponto de vista da criança no processo de avaliação de um agrupamento.

Estando o agrupamento num período de avaliação interna, decidiram em departamento de Pré-escolar:

“- Conhecer o ponto de vista da criança sobre a vida do dia-a-dia no Jardim de Infância que frequenta, o que para ela é mais significativo e o que pode melhorar  
- Refletir com os educadores pontos fortes e fracos a partir da análise das entrevistas

- Melhorar práticas a partir da partilha de experiências” (dossier da formanda).

As educadoras organizaram-se para entrevistar as crianças (não entrevistando as crianças do seu grupo) e após as transcrições das entrevistas envolveram-se num processo de análise das respostas. Este processo de análise foi em si um momento formativo importante no sentido de em conjunto aprenderem a interpretar com objetividade os discursos das crianças. Em conjunto fizeram uma síntese dos pontos fortes e dos pontos fracos que emergiram do ponto de vista das crianças. Dois dos aspetos mencionados: fraca participação das crianças no planeamento e avaliação das actividades; os momentos de prolongamento de horário (CAF), são ocupados maioritariamente a ver filmes. Estes alertas por parte das crianças foram assumidos por todas(os) como prioridades na melhoria da qualidade com o apoio da equipa que se envolveu numa troca de experiências e reflexão conjunta sobre estratégias a desenvolver, incluindo o aprofundar de pedagogias participativas.

**Exemplo 2** – O empenhamento do adulto como estratégia de supervisão em equipa.

Dois formandos com responsabilidades de direção/coordenação utilizaram nos seus contextos (um agrupamento e uma creche) a escala de empenhamento do adulto como mecanismos de supervisão nas equipas

*No agrupamento* os objectivos foram os seguintes:

“- Implementar um modelo de supervisão da prática pedagógica no Agrupamento

- Desenvolver e melhorar a qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar

- Desenvolver as competências dos educadores, através dum processo de autoavaliação externamente validado e que conduz diretamente ao planeamento da ação e à melhoria

- Levar os educadores a consciencializar o conjunto das qualidades pessoais que afectam a capacidade para motivar, alargar, promover e implicar a criança no



processo de aprendizagem, centrando-se nos três aspectos que definem a qualidade dessas interações” (dossier do formando).

O processo de reflexão a partir de filmagens, vivido entre educadores, a coordenadora do Pré-escolar e o diretor do agrupamento, potenciou a reflexão conjunta sobre o papel da interação do adulto para as aprendizagens da criança, para além da melhoria da prática dos educadores envolvidos. Este processo permitiu também introduzir metodologias de avaliação e supervisão com um sentido pedagógico coerente e capaz de fazer avançar as práticas, tornando-se assim altamente formativas.

Na *creche*, a equipa realizou vídeos em três salas de crianças com grupos heterogéneos entre o ano e os três anos. Depois em equipa viram os vídeos e atribuíram os valores de empenhamento. A avaliação revelou um padrão geral com variações mínimas entre educadoras, onde o tipo de empenhamento é caracterizado por uma forte sensibilidade, valores de estimulação médios e de autonomia suficientes. Ao rever as imagens em equipa, fizeram-se reflexões “Este vídeo merecia uma reflexãozinha...” discutiram-se estratégias para alterar os valores mais baixos, principalmente os relativos à autonomia “É muito difícil observar e avaliar a Autonomia...as crianças desta idade (entre os 12 e 24 meses) são ainda muito dependentes de nós...” (dossier da formanda).

**Exemplo 3** – Cruzar olhares sobre a autonomia das crianças no processo de aprendizagem.

Um educadora da rede pública a trabalhar num J.I. de lugar único começou por futilizar a Escala de Envolvimento da Criança que nos permite avaliar o modo como a criança se envolve no processo de aprendizagem. A partir daí percebeu que tinha muitas dúvidas relativamente ao grau de autonomia do grupo de crianças com o qual trabalhava. Decidiu então realizar Entrevistas aos Pais, às Crianças e à Auxiliar. Ao fazer as entrevistas pretendia conhecer as possibilidades de autonomia daquele grupo de crianças, no ambiente educativo (tempo, espaço, rotinas, interações) e no planeamento e avaliação. “É questionando em parceria que podemos refletir sobre as práticas, trocar ideias neste processo de formação em que estamos envolvidos” (dossier da formanda).

A partir desta reflexão conjunta foram delineadas estratégias conjuntas para promover a autonomia das crianças, quer no Jardim de Infância quem em casa.

**Exemplo 4** - Utilizar a Escala de Envolvimento numa sala com modelo do MEM para revitalizar a aprendizagem das crianças nas diversas áreas da sala

Uma educadora que trabalha com o modelo do MEM num Jardim de Infância privado decidiu utilizar a Escala de Envolvimento da Criança para verificar a qualidade das aprendizagens das crianças nas diversas áreas da sala. Depois de feita esta avaliação a educadora cruzou a informação com uma análise do Mapa de Atividades utilizado pelos meninos. Verificou então que as áreas mais escolhidas pelas crianças (atelier de expressão plástica e escrita) não eram as que mostravam níveis de envolvimento mais elevados. Por outro lado, o faz-de-conta apresentava níveis muito elevados de envolvimento mas não era escolhida por grande parte das crianças.

Decidiu assim dinamizar algumas áreas nomeadamente a área da expressão plástica introduzindo novos materiais e novas técnicas e intencionalizando o seu

apoio nesta área e mudar a área do faz de conta encontrando materiais mais estimulantes que proporcionassem outras experiências às crianças, de modo a motivar mais as crianças para a sua utilização. O seu projeto individual centrado na utilização da escala de Envolvimento da criança utilizada com um objectivo muito específico na sua sala foi depois partilhado em equipa já numa perspectiva de formação em contexto.

Estes exemplos, na sua simplicidade mostram como o DQP pode ser útil para servir as diversas realidades dos contextos educativos oferecendo uma perspectiva de desenvolvimento da qualidade que envolve todos num processo comum mas com exigência e rigor. Convido assim as instituições a adquirirem os materiais (possibilidade de download através do site da DGIDC) e as equipas a estudá-los e a utilizá-los para avançar na verdadeira qualidade de aprendizagem das crianças.

## **Bibliografia**

Bertram, T. e Pascal, C. (2009). Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: DGIDC

Fernandes-Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a família*. Lisboa: IIE.

Folque, M. A. (2010). Interviewing children. Em G. M. Naughton, S. A. Rolfe and I. Siraj-Blatchford. (Eds.) (2nd edition) *Doing early childhood research. International Perspectives on Theory and Practice* (pp. 239-259). Open University Press.

Folque, M. A. (2011) *Em busca do Arco-íris: Aprender a integrar diferentes perspectivas*. Comunicação proferida na Conferência Nacional de Educação de Infância - Simpósio 4 Processos de formação em contexto no âmbito do Projeto Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP).

Folque, M. A. e Artur-Marques, A. (2009). Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças. Em *Desenvolver a Qualidade em Parcerias: estudos de caso* (pp. 41-53). Lisboa: DGIDC

Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade. In M. E. (Ed.), *Qualidade e Projecto* (pp. 15-40). Lisboa.

Laevers, F. (Ed.) (1994). The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC, Manual and Video Tape, Experiential Education Series No. 1, Centre for Experiential Education. Leuven, Belgium: Leuven University Press.

Moss, P. e Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services : new approaches to defining quality*. London: Paul Chapman.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (Orgs.), Associação Criança – um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho. Col. Minho Universitária.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância. In Bertram, T. e Pascal, C. Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (pp. 9-29) Lisboa: DGIDC.

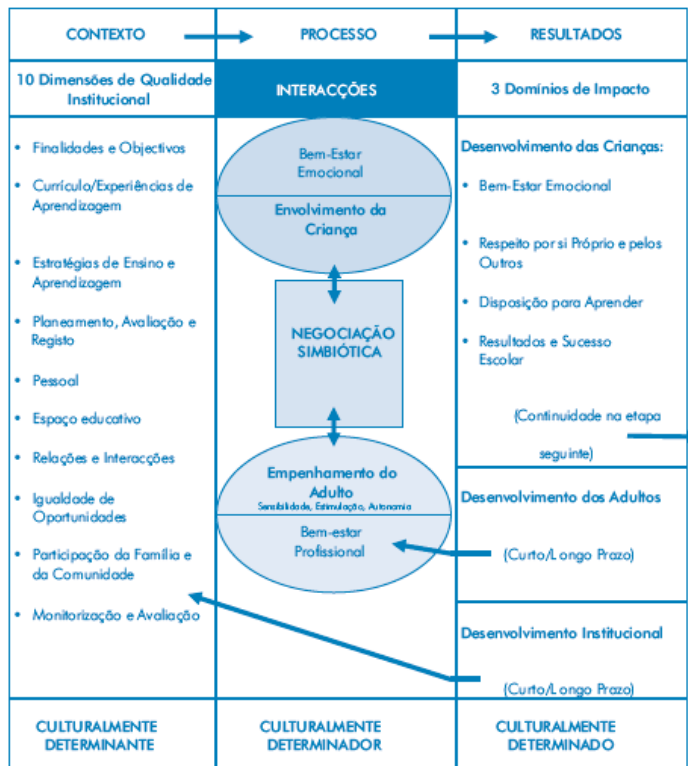
Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso. Coleção Aprender em Companhia.* Lisboa: DGIDC.

Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1993). *A summary of significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27.* Ypsilanti, Michigan: High /Scope Press.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., e Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters.* Oxon: Routledge.

Woodhead, M. (1996). *In search of the rainbow: pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children:* Bernard van Leer Foundation.

Quadro 1 – Enquadramento teórico para o Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (Bertram e Pascal, 2009, pag. 52)



Pascal e Bertram 1996

Folque, M. A. (2012). *Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) - um referencial com potencialidades múltiplas.* Cadernos de Educação de Infância, 95, 14-19.