INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM CRECHE: Implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais - Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração Escolar

Madalena Sousa Macedo Nabais

Lisboa, Setembro de 2014

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM CRECHE: Implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais - Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração Escolar

Orientação da Professora Doutora Manuela Prata

Madalena Sousa Macedo Nabais

Lisboa, Setembro 2014

AGRADECIMENTOS

Percorrer o caminho da investigação só é viável e construtivo quando humildemente embebido de conhecimentos já construídos, desafios e reflexões já levantadas, pensamentos em construção, testemunhos e colaboração de quem já experimentou os mesmos caminhos e inquietações, de quem sabe mais e generosamente se disponibiliza a participar, colaborar, ajudar, orientar, acompanhar e aconselhar…

Agradeço profundamente à minha orientadora Professora Doutora Manuela Prata pela imensa sensibilidade e generosidade com que sempre esteve disponível a aconselhar, propor, provocar novas formas de pensar e organizar, mas acima de tudo por confiar, motivar e acreditar nesta investigação. Agradeço muito também à Professora e Mestre Sofia Reis que connosco colaborou em momentos tão oportunos com o seu imenso conhecimento neste âmbito.

À diretora coordenadora técnica, diretora técnica de equipamento, responsável pela qualidade, coordenadora pedagógica e educadoras de infância que participaram nas entrevistas com tanta disponibilidade e simpatia cujo contributo pelos seus testemunhos de uma imensa experiencia e interesse, foi essencial à realização desta investigação.

À minha coordenadora pedagógica e colegas de trabalho que com a valorização da contínua formação e construção de saber e a sua abertura para o diálogo e reflexão tantas vezes foram essenciais à motivação e reformulação ou consolidação de alguns pensamentos e interesses.

Ao meu marido por acreditar tanto e estar sempre presente para acompanhar, aconselhar, motivar e apoiar, com o seu silêncio, ou o seu diálogo, por proporcionar o indispensável ambiente de sossego e concentração e com isso dispensar tão discretamente uma enorme quantidade de momentos na minha presença, companhia ou atenção.

Às minhas queridas filhas que sempre me fizeram tanta companhia neste percurso e por serem uma eterna motivação.

Aos meus Pais e irmãs que sempre me motivaram, acreditaram e apoiaram.

RESUMO

Esta tese centra-se numa investigação realizada no âmbito da avaliação da qualidade em educação, mais precisamente em creche, através do recurso ao referencial normativo do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais, com o objetivo central de conhecer as implicações e resultados da sua aplicação para a resposta social creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

Através de uma metodologia qualitativa, desenvolvemos numa instituição particular de solidariedade social com certificação da qualidade, um estudo de caso que contou com a participação e colaboração de profissionais de alguns dos seus diferentes níveis hierárquicos numa ótica comparativa de perspetivas, sendo estes membros da direção, coordenação, responsável da qualidade e educadoras de infância.

Como instrumentos e técnicas de recolha de dados foram feitas entrevistas individuais semiestruturadas e uma entrevista *Focus Group* a partir de guiões de entrevista preparados por temas e objetivos que conduziram à sugestão de um conjunto de questões. Estas entrevistas foram complementadas por uma análise documental e após todo o processo e análise procedemos à triangulação dos dados.

Da análise dos resultados e das perspetivas dos atores conclui-se que apesar de alguns constrangimentos, dificuldades, resistências e limitações referidas pelos participantes, o balanço final da aplicação do MAQRS-creche na instituição é positivo e valeu a pena. Apurámos também que no final de todo o processo, os objetivos que motivaram a decisão da sua implementação, concretizaram-se e corresponderam às expectativas da instituição face à validação da importância do Modelo MAQRS enquanto normativo de referência para a concretização da avaliação e certificação da qualidade das respostas sociais junto da instituição.

Palavras-chave: educação, respostas sociais, creche, avaliação e certificação da qualidade.

ABSTRACT

This thesis focuses on an investigation carried out in the framework of the evaluation of quality in education, more precisely in nursery, by using a normative reference of quality assessment model of social responses, with the central objetive of knowing the implications and results of its implementation to the nursery social response in a Private Institution of Social Solidarity.

Through qualitative methodology, was prepared a case study as a research strategy, which counted with the collaboration of a private social solidarity institution with quality certification and with the participation of some of its different hierarchical levels in a comparative perspetive, these being members of the direction, coordination, quality and educators of childhood.

As instruments and data collection techniques were made individual semisstructured interviews and a *Focus Group* interview from interview guides prepared by themes and objetives which led to the suggestion of a set of questions. These interviews were supplemented by a documentary analysis and the related data and information collected were analysed through the technique of content analysis.

The analysis of the results and prospects of the actors led to the conclusion that despite some constraints, difficulties, resistances and limitations referred to by participants, the bottom line of the MAQRS-nursery application in the institution is positive and worth it, and the objetives that motivated the decision of its implementation were accomplished at the end of the whole process, matched the expectations of the institution and thus validated the purpose of the MAQRS Model to provide normative reference to quality evaluation and certification of social institutions

Key-words: education, social responses, nursery, quality evaluation and certification

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur une enquête menée dans le cadre de l'évaluation de la qualité de l'enseignement, plus précisément dans la garderie, par le recours au référentielle normative le Modèle d'évaluation de qualité des réponses sociales, avec pour objectif central de connaître les implications et les résultats de son application à la réponse sociale garderie d'une institution de solidarité sociale privé

À l'aide d'une méthodologie qualitative, une étude de cas a été développée comme une stratégie de recherche, qui a compté avec la collaboration d'une institution de solidarité sociale privée avec certificat de qualité et avec la participation de ses différents niveaux hiérarchiques dans une perspetive comparative des points de vue, ceux-ci étant membres de la direction, la coordination, la qualité et l'éducateurs de l'enfance.

Comme instruments et techniques de collecte de données ont été faites des entretiens individuels semisstructuré et une entrevue Focus Group, de guides d'entrevue préparées par thèmes et objectifs qui ont conduit à la suggestion d'une série de questions. Ces entrevues ont été complétées par une analyse documentaire et les données et informations recueillies de la même ont été analysées par le biais de la technique d'analyse de contenu.

L'analyse des résultats et des perspetives des acteurs a conduit à la conclusion que, malgré certaines contraintes, les difficultés, les résistances et les limitations mentionnées par les participants, le balance de l'application de MAQRS-garderie dans l'institution est positive et utile et les objectifs qui a motivé la décision de sa mise en œuvre on été achevés à la fin du processus, correspondant aux attentes de l'institution et donc validé le but du modèle MAQRS pour fournir une référence normative tout en réalisant évaluation et certification de la qualité des réponses sociales aux institutions.

Mots clés: éducation, réponses sociales, garderie, évaluation et certification de qualité

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS……..I
RESUMO……..II
ABSTRACT……III
RESUMÉ……IV
INDICE…….....V
LISTA DE SIGLAS……..…VII
INDICE DE QUADROS……..VIII
INDICE DE ANEXOS……...IX

INTRODUÇÃO.....2

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA DOS 0 AOS 6 ANOS EM PORTUGAL.....5
I.I – Enquadramento histórico e legal da educação de infância em Portugal.....**5**
I.II – Modalidades de oferta educativa entre os 0 e os 6 anos.....**18**
I.III – As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).....**21**
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA…...…25
II.I – Evolução do conceito de avaliação em educação…….....**26**
II.II – Qualidade em educação de infância…..…….....**30**
II.III – Avaliação da qualidade em educação de infância – estudos e projetos recentes.....**38**
II.IV – Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais…….....**46**

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III – PROBLEMA E OPÇÕES METODOLÓGICAS……...……50
III.I – Problemática.....**50**
III.II – Objetivos e Questões de Investigação.....**51**
III.III – Metodologia de Investigação…….....**53**
III.IV – O Estudo de Caso.....**55**
III.V – Instrumentos e técnicas de recolha de dados: A Entrevista individual, Focus Group e Recolha documental.....**56**

III.VI – Caracterização da instituição e participantes na investigação……..**61**
III.VII – Design da Investigação…….....**64**

PARTE III – OS RESULTADOS

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS……..…..67
IV.I – Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS…….....**69**
IV.II – A aplicação do MAQRS-Creche na instituição - 1ª fase: Emergência do processo – decisão e preparação da avaliação.....…**72**
IV.III – A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 2ª fase: Implementação do processo – Modalidades de participação dos atores e critérios do MAQRS na instituição.....**78**
IV.IV – A aplicação do MAQRS-Creche na instituição - 3ª fase: Regulação do processo - Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação.....**87**
IV.V – A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 4ª fase: Impacto do processo – principais alterações na prática da instituição, perspetivas finais dos participantes…..**90**
IV.VI - A importância da Certificação da Qualidade em Creche pelo MAQRS-Creche.. .**97**

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS……...109
ANEXOS.....119

ÍNDICE DE SIGLAS

MAQRS – Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais
ISS – Instituto da Segurança Social
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
MEC – Ministério da Educação e Ciência
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
EFQM – European Foundation for Quality Management
ISO – International Organization for Standardization
CAF – Common Assessment Framework
SGQ – Sistema de Gestão da Qualidade
DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
DEB – Departamento de Ensino Básico
DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento do Currículo
DGE – Direção Geral de Educação
GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
DGEEC – Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCT – Diretora Coordenadora Técnica
DT – Diretora Técnica
DTE – Diretora técnica de Equipamento
CP – Coordenadora Pedagógica
E1 – Educadora 1
E2 – Educadora 2
ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale
ECERS – R - Early Childhood Environment Rating Scale - Revised
ITERS – Infant/Toddler Environment Rating Scale
ITERS – R - Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Serviços e objetivos da Creche…….....20
Quadro 2 – Serviços e respostas sociais das IPSS para a Infância e Juventude….22
Quadro 3 – Codificação das entrevistas……..60
Quadro 4 – Respostas Sociais da Instituição……62
Quadro 5 – Participantes na Investigação……...63
Quadro 6 – Design das etapas da Investigação……66
Quadro 7 – Os Temas, Categorias e Subcategorias de análise……67
Quadro 8 – Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS…..69
Quadro 9 – Decisão e fundamentos da aplicação do MAQRS-Creche na instituição……..72
Quadro 10 – Planeamento e preparação da implementação do MAQRS-Creche…..……..75
Quadro 11 – Modalidades de participação dos atores…….....78
Quadro 12 – Os *Critérios Meios* do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da instituição…….81
Quadro 13 – Os *Critérios Resultados* do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da instituição……..84
Quadro 14 – Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação……...87
Quadro 15 – Impacto do processo – principais alterações na prática da instituição…….90
Quadro 16 – Perspetivas finais dos participantes……...……..93
Quadro 17 – Certificação da qualidade nas respostas sociais da instituição através do MAQRS……..……..97
Quadro 18 – Certificação da qualidade das respostas sociais da instituição com a marca ISS…….……99

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Guião geral de entrevistas…….119
ANEXO II - Entrevista Exploratória (E0 DTE)…….,……122
ANEXO III - Entrevista a Diretora Coordenadora Técnica (ET1 DCT)……...…..128
ANEXO IV - Entrevista a Diretora Técnica Responsável da Qualidade (ET2 DT)…140
ANEXO V - Guião de entrevista *Focus Group*……..150
ANEXO VI - Entrevista *Focus Group* (ET3 FG)……..152
ANEXO VII - Análise de Conteúdo ET1 DCT……..184
ANEXO VIII - Análise de Conteúdo ET2 DT……194
ANEXO IX - Análise de Conteúdo ET3 FG……..205
ANEXO X - Análise de conteúdo das entrevistas por temas……223

"A experiência da implementação de Sistemas de Gestão da Qualidade, que originaram as primeiras respostas sociais certificadas com a marca ISS, provam que é possível certificar a prestação de serviços no Setor Social, respeitando necessidades e expectativas das partes interessadas e levando em conta as especificidades de funcionamento destes serviços."

MAQRS-Creche (2008:5)

INTRODUÇÃO

Este projeto de Investigação surge no âmbito do Mestrado em Administração Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como tema "Avaliação da Qualidade em Creche, Implicações e resultados da aplicação do modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais - creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social".

Centra-se sobretudo na avaliação da qualidade dos serviços prestados na resposta social creche e pretende-se com o mesmo, conhecer e compreender tal como o título indica, as Implicações e resultados da aplicação do modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais - creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

Nos dias de hoje há diversificação de modelos e referenciais de autoavaliação e avaliação das organizações educativas, possíveis de ser adaptados e adotados pelas Instituições dedicadas à educação de crianças dos 0 aos 6 anos. Para esta investigação o referencial cujo impacto de utilização se pretende analisar é o Modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais - creche.

Portugal tem dispensado uma maior atenção aos cuidados para a infância desde 2000, a partir da sua participação no estudo comparativo entre doze países "*Public Policy in Early Childhood Education and Care"* da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) que resultou no relatório, "A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal" em que se realçou a falta de apoio e oferta por parte do estado relativamente a esta faixa etária, apesar do esforço pelo desenvolvimento da educação pré-escolar. A educação pré-escolar evidenciava um maior desenvolvimento uma vez que se assumiu como uma maior preocupação para Portugal desde 1994, quando o Conselho Nacional de Educação no Parecer sobre a Educação pré-escolar em Portugal referiu a necessidade de construir referenciais e orientações curriculares para a idade pré-escolar. Estas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar foram publicadas em 1997 e paralelamente foram-se desenvolvendo estudos acerca da avaliação das escolas e instituições educativas, desenvolveram-se programas de avaliação e referenciais de avaliação,

> "Para além do currículo oficial e dos modelos pedagógicos, os sistemas educativos têm vindo a desenvolver referenciais para a avaliação da qualidade" Formosinho, (2009:13)

A nível nacional, foram construídos e adaptados alguns referenciais de avaliação como o Modelo de Excelência E.F.Q.M. (*European Foundation for Quality Management),* o Modelo C.A.F. (*Common Assessment Framework)*, a Norma ISO 9001 *(International Organization for standardization)* atualizada em 2008, o MAQRS (Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais) desenvolvido pelo Instituto da Segurança Social em 2005 e revisto em 2008, entre outros referenciais e guiões de autoavaliação e avaliação.

Em 2002 foi publicada a Lei nº31 que estabeleceu a obrigatoriedade de avaliação para a educação e ensino não superior. A partir desta obrigatoriedade legal de avaliação tem havido uma maior preocupação por parte das escolas e instituições dedicadas à educação, em formalizar e oficializar práticas de avaliação que já eram nalguns casos aplicadas embora na sua maioria de um modo informal.

Intencionalmente a instituição escolhida para colaborar nesta investigação, adotou o Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais, criado pelo gabinete de qualidade e auditoria do Instituto da Segurança Social, no âmbito *do Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais*, como referencial normativo para a autoavaliação, avaliação e posterior certificação de algumas das suas respostas sociais entre elas a creche.

Quando em 2005 o ISS criou os Modelos de Avaliação das Respostas Sociais, posteriormente revistos em 2008, criou-os para diversas respostas sociais, nomeadamente para a creche, não existindo até hoje um modelo de avaliação da qualidade específico para a valência de pré-escolar. Assim as Instituições têm adaptado o manual de creche à valência de pré-escolar bem como à realidade única de cada Instituição.

Considerando que a finalidade desta investigação é conhecer as implicações e os resultados da aplicação da avaliação e certificação da qualidade através do Modelo de Avaliação da Qualidade (MAQRS) na prática de uma Instituição particular de solidariedade social no âmbito de creche, será realizado um estudo qualitativo, assente na auscultação de perspetivas e pareceres de alguns atores envolvidos, nomeadamente, de membros da direção, coordenação e educadores.

Esta dissertação pretende apresentar de forma organizada, com uma estrutura e sequência coerente e clara, os resultados do processo de investigação, pelo que se optou por dividi-la em **três partes e quatro capítulos**.

A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico com o capítulo I e II,

No primeiro capítulo – *A Educação de Infância dos 0 aos 6 anos em Portugal* são apresentados o âmbito e limites da educação de infância dos 0 aos 6 anos em Portugal, o seu contexto teórico, legal, histórico e científico, onde é feita também uma breve comparação com outros países da comunidade europeia. É feita a síntese das modalidades de oferta educativa para esta faixa etária, revistos os estatutos do setor público, privado e particular cooperativo e descrita a realidade das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

No segundo capítulo - *Avaliação da Qualidade em Educação de Infância* Reflete-se acerca do conceito de avaliação e qualidade em educação, são resumidos os projetos e estudos recentes acerca da avaliação da qualidade em educação de infância no nosso país, onde é feita uma breve descrição dos vários modelos e normativos de avaliação da qualidade em educação adotados e adaptados ao nosso sistema educativo e descrito de forma mais aprofundada o referencial normativo que constitui objeto desta investigação, o Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS).

A segunda parte corresponde ao enquadramento metodológico, com o capítulo III.

No terceiro capítulo – *Problema e opções metodológicas* é apresentada a problemática, os objetivos e as questões de investigação. É justificada e contextualizada a metodologia usada para a investigação, onde é enquadrado o estudo de caso, a entrevista individual, *Focus Group* e análise documental, tal como os instrumentos e técnicas de recolha de dados. É caracterizada a instituição e participantes do estudo e feito o Design das etapas da investigação.

A terceira parte diz respeito aos *resultados* do estudo e sua interpretação composta pelo capítulo IV e pelas considerações finais.

No quarto capítulo faz-se a *Apresentação e análise dos resultados* obtidos e tendo como referência os temas emergentes.

Por fim são apresentadas as conclusões e considerações finais.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA DOS 0 AOS 6 ANOS EM PORTUGAL

Sendo o objeto e âmbito de estudo desta investigação a avaliação da qualidade em creche com o objetivo de conhecer as implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais - Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social a faixa etária compreendida para o estudo é a de crianças dos 0 aos 3 anos. No entanto, para uma melhor compreensão neste capítulo faremos uma abordagem à educação de infância dos 0 aos 6 anos, de forma a obter um panorama geral da educação de infância em Portugal que nos ajuda a situar, compreender, comparar e construir um pensamento critico acerca das medidas políticas nacionais relativas à faixa etária dos 0 aos 3 anos.

Assim, este capítulo dá lugar a um resumo da evolução histórica e legal das políticas educativas para a infância em Portugal em comparação com outros países da Comunidade Europeia.

É feita a descrição das modalidades de oferta do setor privado e do setor público para os diferentes grupos etários e das tutelas e responsabilidades partilhadas na educação desta faixa etária. Referem-se os principais conceitos em educação de infância e os estatutos da oferta pública, privada e particular cooperativa sem fins lucrativos ou de solidariedade social e por fim é feita a caracterização das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

I.I – Enquadramento histórico e legal da educação de infância em Portugal

Para compreender o que é hoje a educação de infância em Portugal, que integra a educação das crianças dos 0 aos 6 anos, nomeadamente a educação da primeira infância, dos 0 aos 3 anos e a educação pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, é importante fazer uma revisão do seu enquadramento legal e histórico tão bem como contextualizar a evolução das conceções acerca deste nível educativo.

A educação pré-escolar é colocada pelo Governo Português a partir de 1995 como primeira prioridade da política educativa que assume alguns compromissos como:

1) Definição de padrões de qualidade educativa, através de linhas de orientação curricular;
2) Assunção da tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre toda a rede nacional de educação pré-escolar;
3) Expansão dessa rede de educação pré-escolar entre os 3 e os 5 anos de forma a cobrir toda a população e território português com meta em 2001. (Martins, 2000)

Neste âmbito Portugal participou num estudo levado a cabo pela Comissão de Educação da OCDE "*Public Policy in Early Childhood Education and Care"*, que tinha como objetivo construir um panorama comparativo entre doze países. Do estudo resultou em 2000, o relatório preparatório *"A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal"* onde foram integrados os resultados do estudo, que serão apresentados adiante, abordando o contexto do país e as principais questões e preocupações, a apresentação de algumas inovações e dados de avaliação que permitiu uma reflexão e análise crítica acerca das políticas educativas assumidas em Portugal desde 1995. Este relatório preparatório e relatórios do Conselho Nacional de Educação (CNE) como *Educação de Infância em Portugal* (2003), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (2008) e *O Estado da Educação 2011*, *A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (2011) entre outros contributos de autores como Maria João Cardona (1997), Joaquim Bairrão (1990), João Formosinho (1994), Teresa Vasconcelos (2000), Maria Emília Vilarinho (2001) e Ana Maria Dias Bettencourt (2011) ajudam-nos a contextualizar a evolução da educação em Portugal, na medida em que nos oferecem uma breve perspetiva histórica da política e modalidades de educação, nomeadamente na educação pré-escolar dos 3 aos 6, mas também na educação dos 0 aos 3 anos.

A evolução do conceito de educação de infância

A educação pré-escolar em Portugal surge no século XIX, como valorização da educação da criança e do cidadão, a partir da classe média emergentemente mais formada e influente com o crescimento progressivo das zonas urbanas e suburbanas do país, resultado da industrialização progressiva em Portugal e consequente reestruturação dos padrões familiares, passando a mulher a ter uma participação mais ativa no mercado de trabalho (DEB, 2000). Vasconcelos (2000) também reforça que a educação de infância surge em Portugal associada à afirmação desta classe média, e os

primeiros jardins de infância foram criados no séc. XIX, através da iniciativa de intelectuais portugueses em contacto com ideias progressistas europeias.

Em 1882 é fundado o primeiro jardim de infância Froebel e é simultaneamente desenvolvido pelo pedagogo João de Deus e seu filho, um método de iniciação à leitura e uma rede privada de Jardins Escolas João de Deus, ainda hoje existente, dedicada na altura às crianças entre os 4 e os 7 anos de idade. (ibid)

Segundo Cardona (1997), da conferência de Berlim, resultou pela primeira vez a preocupação com a prestação de cuidados assistenciais às crianças dos 0 aos 3 ao introduzir a obrigatoriedade, em 1890, de todas as fábricas com mais de 50 trabalhadoras criarem creches e ao definir as condições mínimas de acesso e funcionamento das mesmas, em resultado da integração e evolução da mulher no mundo do trabalho.

Estas alterações, objetivando o desenvolvimento da criança, mobilizaram, na primeira década do século XX, entidades públicas e privadas tanto ao nível de assistência social e apoio a famílias e crianças como ao nível de ação educativa. No entanto só em 1910 com o fim da Monarquia e Implementação da República, é que surge o estatuto específico da educação pré-escolar no sistema oficial de ensino (DEB, 2000). É nestes primeiros anos da república que é criado oficialmente por objetivo do Programa do Partido Republicano Português, o ensino infantil, entre os 4 e os 7 anos de idade. (Vasconcelos, 2000) integrado na altura pelo Ministério da Educação Nacional.

A partir de 1937, o ensino infantil oficial é extinto e entregue a obras sociais de apoio às mães, o que resultou em respostas assistenciais como as de Instituições de Misericórdia e respostas de caráter e funções educativas de iniciativa privada com supervisão da Inspeção Geral do Ensino Privado. Nesta fase é consequentemente alargada a oferta de educação pré-escolar pelo ensino particular e cooperativo.

Só nos finais dos anos 60 é que surgem as creches e jardins de Infância, pelo Ministério da Saúde e Assistência, com função complementar da família e também como resposta alternativa, o serviço de amas e creche familiar.

É em 1973 com a reforma do sistema educativo e a Lei nº5/73 que a educação pré-escolar volta a ser integrada no sistema educativo sob tutela do Ministério da Educação e são instituídas escolas de formação de educadoras de infância. Ainda assim, a responsabilidade pela administração do setor público de educação pré-escolar só é atribuída ao Ministério da Educação depois da revolução de 25 de Abril de 1974.

O Ministério da Educação através da Direção Geral do Ensino Básico, em colaboração com a Inspeção Geral do Ensino Particular, passa também a fazer a supervisão e inspeção dos estabelecimentos privados dedicados à educação pré-escolar. (DEB, 2000)

Em 1975 é publicado o relatório da UNESCO com propostas para a generalização da rede pré-escolar para crianças dos 4 aos 5 anos (Cardona, 1997) e em 1977 com a Lei nº5/77 é criado o Sistema Público de Educação Pré-escolar, de caráter facultativo e destinado às crianças dos 3 anos de idade até à idade de ingresso no ensino básico. É prevista nesta mesma Lei, a aprovação dentro de um ano do estatuto dos jardins de infância por meio de Decreto-Lei, facto que ocorreu em 1979 com a publicação do Decreto-Lei nº542/79.

A Educação pré-escolar passa então a ser definida como o início do processo de educação permanente que deve ser proporcionada em ação de colaboração entre a família, o estado e a comunidade para que sejam asseguradas "as condições que favorecem o desenvolvimento harmonioso e global da criança", e contribua para "corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar" e para que se estimule "a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual moral, cultural, social e económico da comunidade" (Artigo 1º, Capítulo I, Dec-Lei nº 542/79).

Neste mesmo estatuto dos jardins de infância são apresentados como objetivos essenciais da educação pré-escolar:

> *"a) Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança; b) Favorecer, individual e coletivamente, as capacidades de expressão, comunicação e criação; c) Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente; d) Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido da responsabilidade; e) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde; f) Despistar inadaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado; g) Fomentar gradualmente atividades de grupo como meio de aprendizagem e fator de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade; h) Assegurar uma participação efetiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização". (*Artigo 2º, Capítulo I, Dec-Lei 542/79)

É também em 1979 que surge a Lei 9/79, que estabelece as bases do ensino particular e cooperativo, onde o Estado assume competências no âmbito da autorização para a sua criação, apoio pedagógico e técnico, garantia do nível pedagógico e científico dos

programas e métodos das mesmas, bem como subsidiar e celebrar contractos para o seu funcionamento. No seguimento desta Lei 9/79, surge o decreto-Lei 553/80 que aprova o estatuto do ensino particular e cooperativo e rege o exercício de atividade nos seus estabelecimentos.

Em 1986 com a emissão da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Lei nº 46/86 é estabelecido o quadro geral do Sistema Educativo e definido que a coordenação da política do sistema educativo é competência do Ministério vocacionado para tal, a quem compete a definição de normas gerais de funcionamento ao nível pedagógico e técnico e a fiscalização do cumprimento e aplicação dessas mesmas normas.

Relativamente aos recursos humanos do sistema educativo, a LBSE, define que aos docentes de educação pré-escolar e escolar é proporcionada e exigida formação inicial de nível superior e ao pessoal auxiliar de educação é exigida a habilitação mínima no ensino básico e demonstrada conveniência numa formação complementar.

Esta LBSE estabelece como competência do Estado a criação de uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino, com uma tipologia definida, capaz de cobrir as necessidades de toda a população e institui também a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas, órgão consultivo que veio a desempenhar um papel importante na emissão de pareceres e recomendações no que se refere à educação de infância que serão referidos adiante.

Neste seguimento e no exercício das funções para que foi instituído, o CNE convidou o Investigador João Formosinho a emitir um Parecer nº1/94 acerca da situação da educação pré-escolar em Portugal. O Parecer refere, entre outros constrangimentos, a diversidade sociopedagógica e sociojurídica dos serviços de atendimento à criança em Portugal, na medida em que existiam contextos formais e informais de atendimento a crianças dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6 assegurados por iniciativas privadas, administrados pelo Ministério do Emprego e da Solidariedade Social com um caráter essencialmente de “prestação de cuidados de assistência social” de forma descoordenada com os contextos também formais e informais de educação para crianças dos 3 aos 6 anos, administrados pelo Ministério da Educação, estes por sua vez de iniciativa pública com uma funcionalidade predominantemente educativa. Aponta ainda o facto de não haver sinal da intencionalidade de integrar a educação pré-escolar num quadro de educação básica e o facto de Portugal ter a taxa de cobertura de

educação pré-escolar mais baixa da Comunidade Europeia, pelo que recomendou que o Estado prestasse apoio financeiro e assumisse um papel mais ativo no desenvolvimento da educação pré-escolar. (Vasconcelos, 2000).

Estas recomendações e a mudança do Governo em 1995, acabaram por trazer a educação pré-escolar para a agenda política e para o debate público, fazendo surgir um relatório elaborado por Teresa Vasconcelos e João Formosinho em 1996 com estratégias para o desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar.

Este relatório deu lugar ao *Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar* por iniciativa do Ministério da Educação que estabelece parceria com o Ministério do Trabalho e Segurança Social e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território com a intenção de efetivar objetivos anteriores de expansão da rede pré-escolar mas desta vez com o esforço conjunto entre iniciativas de natureza privada e também pública. Ainda assim a responsabilidade por esta expansão de educação pré-escolar continua a ser entregue na maioria à rede privada com o Decreto-lei 173/95 onde são disponibilizados recursos financeiros de incentivo às iniciativas privadas para a abertura de salas de educação pré-escolar. (DEB, 2000)

Como suporte deste programa foi criado com o envolvimento do Ministério da Educação e da Solidariedade, um Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar de forma a concretizar os objetivos de expandir urgentemente a rede de educação pré-escolar, proporcionar uma componente social em todos os jardins de infância incluindo os da rede pública, mais característicos pela sua componente educativa, alargando horários e servindo almoços e garantir a qualidade pedagógica dos jardins de infância da rede de solidariedade social mais característicos pelo seu caracter de guarda e assistência social.

De forma a alcançar o objetivo de qualidade pedagógica em todos os jardins de infância, o gabinete começou a desenvolver linhas orientadoras curriculares definidas por Teresa Vasconcelos (2007) como *"pontos de apoio para a prática pedagógica dos educadores"* que vieram em 1997 a ser publicadas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (DEB, 1997)

Com as orientações curriculares ficam estruturadas propostas de organização e estruturação do trabalho em educação pré-escolar nas áreas de intervenção educativa

como a organização do ambiente educativo, definição de áreas de conteúdo a desenvolver com as crianças e também continuidade e intencionalidade educativa.

A realização e garantia do objetivo fundamental do programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar requereram a parceria do gabinete com os diversos organismos envolvidos na rede educação pré-escolar de natureza institucional pública, particular ou de solidariedade, ficando assim montada a base e estrutura de suporte à expansão e desenvolvimento de uma rede de educação pré-escolar a nível nacional. (Vasconcelos, 2000)

Assim foi criada e publicada em 1997, como seguimento da LBSE (Lei nº 46/86), a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, onde é consagrado o regime jurídico da educação pré-escolar. Surge com esta Lei-Quadro a definição da educação pré-escolar como "*primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida*" complementar e em cooperação com a ação educativa da família, "*favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário*"

Destinada a crianças entre os 3 e os 6 anos e ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar é definida com frequência de caráter facultativo. É prevista a participação das famílias na educação pré-escolar e reforçada a necessidade de o estado criar de forma complementar com a rede privada uma rede de educação pré-escolar, "*visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos públicos*" (DEB, 2000)

São atribuídas ao Estado as competências de a) Definição de regras para o enquadramento da atividade dos estabelecimentos de educação pré-escolar; b) Definição de objetivos e linhas de orientação curricular; c) Definição dos requisitos relativos à habilitação do pessoal em serviço nos estabelecimentos de educação pré-escolar; d) Definição e compromisso com a formação do pessoal; e) Apoio de atividades de animação pedagógica; f) Definição de regras de avaliação da qualidade dos serviços e também g) Realização da fiscalização e inspeção.

Como objetivos da educação pré-escolar ficam estabelecidos os seguintes:

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o

sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Ainda em 1997 o Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, publicou o despacho conjunto nº 268/97 de 25 de agosto com os requisitos pedagógicos e técnicos necessários para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar e foram definidas estratégias para a promoção da qualidade em toda a rede de jardins de infância com a publicação em 1998 do livro “Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar” do DEB.

Como contributo para esta promoção da qualidade na rede nacional de educação pré-escolar importou também refletir acerca da qualificação dos seus docentes, assim ficou decretado com o decreto-lei nº 194/99 o reconhecimento do grau de licenciatura para os educadores de infância sendo publicada no seu seguimento em 2001 com o Decreto-lei 240/2001 e o Decreto-lei 241/2001, a regulamentação relativa aos perfis geral e específico de desempenho profissional do educador de infância. Atualmente já é exigido através do Decreto-lei nº43/2007 o grau de mestre aos educadores de infância.

Estão patentes na década de 90 as preocupações com a educação pré-escolar em Portugal. O Governo assumiu como se havia comprometido desde 1995 (Martins, 2000), a educação pré-escolar como primeira prioridade da política educativa cumprindo compromissos como a definição de padrões de qualidade educativa, através de linhas de orientação curricular (DEB, 1997), a assunção da tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre toda a rede nacional de educação pré-escolar independentemente da sua natureza jurídica (Lei nº5/97) e a expansão dessa rede de educação pré-escolar entre os 3 e os 5 anos de forma a cobrir toda a população e território português com meta em 2001, nomeadamente entre 1988 e 1997, através de contributos como o plano

de expansão e desenvolvimento da rede de educação pré-escolar, em que se regista um aumento da rede em cerca de 28,5% (Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do ME, 1998).

No entanto a educação e os cuidados para as crianças dos 0 aos 3 anos, mantem-se afastada das responsabilidades do Ministério da Educação, assumida com tutela exclusiva pelo Ministério do trabalho e da solidariedade social, com taxas muito baixas de cobertura de respostas para este grupo etário na ordem dos 19,8% no ano 2000 (CNE, 2011).

Apesar da evolução relativamente à consciencialização da sua importância no desenvolvimento da criança e das recomendações no parecer de João Formosinho em 1994, a educação dos 0 aos 3 anos permanece ainda com uma conotação solidária e social, essencialmente de guarda e de assistência às famílias através da prestação de serviços e cuidados básicos em divergência com a educação dos 3 aos 6 anos, cujo valor educativo é já reconhecido, assumida por sua vez com tutela pedagógica única, pelo Ministério da educação, podendo esta no entanto ter ofertas de natureza pública, ou de iniciativa particular sem fins lucrativos através de instituições particulares de solidariedade social, cooperativas, ou misericórdias ou mesmo de natureza privada.

Esta situação é reforçada no relatório preparatório "A educação pré-escolar e os cuidados para a infância" editado pelo Ministério da Educação em 2000 como resultado do estudo temático a que Portugal se submeteu entre 1998 e 2000. Este relatório que dá conta dos resultados deste estudo em Portugal diz-nos que é reconhecido o esforço nacional na expansão do sistema de educação pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, contando com o apoio do estado na construção e desenvolvimento da estrutura de suporte à oferta e organização curricular para esta faixa etária, concluindo no entanto que relativamente à educação e cuidados para a infância prestados a crianças dos 0 aos 3 anos, esta não se manifestava uma prioridade por parte do Estado que sem assumir qualquer papel educativo ou tutelar coloca em evidência a falta de atenção e apoio às crianças nesta faixa etária, bem como às suas famílias, "em virtude de valores fortemente enraizados" de atribuição desta responsabilidade às mães de família com a contradição crescente de integração da mulher no mundo do trabalho (CNE, 2011).

Assim quando em 2001 é lançada a primeira parte do estudo da OCDE comparativo entre os doze países participantes *Starting strong I Early Childhood Education and Care*, que permitiu uma reflexão acerca das políticas educativas adotadas pelos governos

destes países no âmbito da educação de infância, os peritos da OCDE responsáveis pelo estudo, recomendam, entre o levantamento de outras questões políticas, a consideração por parte do Governo no que diz respeito à oferta existente para as crianças entre os 0 e os 3 anos tal como o papel do Ministério da educação na sua monitorização ao nível da sua qualidade, experiencias e cuidados prestados, uma vez que segundo os mesmos, esta carência tem implicações no desenvolvimento e capacidade de aprendizagem dos indivíduos para toda a vida (CNE, 2011).

As outras questões políticas para Portugal salientadas no estudo inserem-se em âmbitos como a coerência e coordenação dos serviços, a qualidade educativa dos serviços de educação pré-escolar, responsabilidade, supervisão e inspeção e também das crianças com necessidades educativas especiais.

O Relatório indica para a generalidade dos doze países participantes, oito elementos chave para uma política de educação e cuidados para a infância bem-sucedida. São estes:

> 1-Uma abordagem sistémica e integrada de desenvolvimento e de implementação das políticas
> 2-Uma parceria sólida e em pé de igualdade com o sistema educacional
> 3-Uma abordagem universal do acesso à educação e cuidados para a infância, com atenção especial às crianças com necessidades especiais
> 4-Substanciais investimentos públicos nos serviços e na infraestrutura
> 5-Uma abordagem participativa no aprimoramento e garantia da qualidade
> 6-Uma formação e condições de trabalho adequadas para o pessoal em todas as modalidades de serviços
> 7-Uma atenção sistemática à coleta de dados e ao monitoramento
> 8-Uma estrutura estável de pesquisas, além de uma agenda de longo prazo para a pesquisa e a avaliação. (UNESCO 2002)

Em resposta a algumas destas recomendações são desenvolvidos em Portugal estudos e orientações, onde se inclui o estudo do CNE de 2003, *Educação de Infância em Portugal, Situação e contextos numa perspetiva de promoção de equidade e combate à exclusão* coordenado pela doutora Teresa Vasconcelos, onde são referidas como "grandes opções" do Governo para 2003, a promoção do crescimento da educação pré-escolar, bem como a sua qualificação com o objetivo de atingir uma taxa de cerca de 90% de cobertura na idade que lhe corresponde (3 aos 5 anos) e é salientada mais uma vez a expansão da educação de crianças dos 0 aos 3 anos como também merecedora de atenção por parte das "*autoridades educativas*" (CNE 2003:15).

Em 2006 a segunda parte do estudo da OCDE é editado, *Starting strong II Public Policy in Early Childhood Education and Care*, onde surgem novas propostas de opções políticas a ter em conta pelos governos e principais grupos de interesse da educação e cuidados na primeira infância. São estas:

> 1-Ter atenção ao contexto social da primeira infância
> 2-Fazer do bem-estar, do desenvolvimento infantil e da aprendizagem o objetivo central da educação e cuidados para a infância, respeitando ao mesmo tempo os meios e estratégias de aprendizagem natural da criança
> 3-Criar estruturas de gestão que garantam um sistema responsável e assegurem a sua qualidade
> 4-Desenvolver com os parceiros e grupos de interesse orientações gerais e curriculares para todos os serviços de educação e cuidados para a infância
> 5-Estimar as necessidades básicas de financiamento público para o alcance das metas de qualidade pedagógica
> 6- Reduzir a pobreza e a exclusão social das crianças através de programas bem elaborados de políticas fiscais, sociais e laborais para as crianças com necessidades educativas especiais
> 7- Incentivar o envolvimento da família e da comunidade nos serviços de educação e cuidados para a infância
> 8- Melhorar as condições de trabalho e de formação profissional do pessoal de educação e cuidados para a infância
> 9- Garantir autonomia, financiamento e apoio aos serviços de educação e cuidados para a infância
> 10- Ambicionar um sistema de educação e cuidados para a infância que tenha em vista uma ampla aprendizagem, a participação e a democracia (OCDE 2006)

Em 2006, surge o Debate Nacional de Educação realizado pelo CNE, coordenado pelo Doutor Joaquim Azevedo, com o objetivo de proporcionar espaço e lugar para avaliação e reflexão acerca da evolução do sistema educativo nas duas décadas antecedentes à data, e à *"identificação das linhas estratégicas para os próximos dez anos"*. Deste Debate resulta a sugestão de 16 "*pontos nevrálgicos*" como estratégias de melhoria no futuro da educação entre os quais se salienta que *"as crianças e a qualidade da sua educação devem merecer maior atenção por parte de toda a sociedade e dos responsáveis políticos*" (CNE, DNE 2006)

> "A prioridade que tem de ser atribuída ao desenvolvimento da educação de infância, em particular no período que vai do nascimento aos 3 anos sem esquecer a necessidade de prosseguir o esforço de universalizar a educação pré-escolar " (CNE, DNE 2006:32)

Com fonte e inspiração neste Debate surge em 2009, coordenado pela Doutora Isabel Alarcão o relatório do estudo "A educação das crianças dos 0 aos 12 anos" publicado pelo CNE, onde mais uma vez esta ideia é reforçada.

O relatório salienta a carência de investimento na educação dos 0 aos 3 anos e reconhece "consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta", a promoção da sua "intencionalidade educativa nos contextos de guarda" e a "avaliação e melhoria da qualidade dos meios existentes"

> "A evolução da educação em Portugal tem sido marcada por uma carência de estruturas e projetos destinados à educação dos 0 aos 3 anos, e por uma franca expansão na década de 1990, das estruturas destinadas às crianças dos 3 os 6 anos numa lógica de educação pré-escolar considerada como primeira etapa do ensino básico" (CNE, 2008:77)

A reflexão suscitada com o estudo centrou-se em caracterizar a situação da educação dos 0 aos 12 anos em Portugal, comparar a situação do país com a de outros países e propor novos caminhos para o futuro da educação dos 0 aos 12 anos. A reflexão teve sempre patente os objetivos de *"melhoria da qualidade"* da educação nesta faixa etária e a "garantia de equidade no sistema" (CNE, 2008:73-77)

Entre as nove recomendações do relatório, consta a do *alargamento da oferta e investimento na qualidade da educação dos 0 aos 3 anos* e a *universalização do acesso à educação pré-escolar e investimento na sua qualidade* e a *avaliação da qualidade e monitorização*. (CNE, 2008)

É visível a preocupação com a educação das crianças dos 0 aos 3 anos nos estudos e relatórios já mencionados. Mais recentemente o CNE realizou em novembro de 2010 com a coordenação do Conselheiro Joaquim Azevedo o seminário "A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos" e aprovou uma recomendação acerca da educação das crianças dos 0 aos 3 anos elaborado pela Conselheira Teresa Vasconcelos.

A recomendação afirma que se perdeu a "oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que portanto o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos" aquando da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº115/97. Evidencia também que a taxa de cobertura de 34,2% registada em 2009 para a educação e cuidados prestados à faixa etária dos 0 aos 3 anos (MTSS, 2010) apesar de ter crescido em cerca de 15% relativamente a 2000 é "manifestamente insuficiente" face às taxas de trabalho a tempo

inteiro exercido por mulheres em idade fértil de 87,2% entre os 24 e os 34 anos e 86% entre os 35 e os 44 anos.

São 11 as recomendações feitas nesta recomendação do CNE nº3/2011 relativas à educação das crianças dos 0 aos 3 anos:

1ª – Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social
2ª – Assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias
3ª – Reconfigurar o papel do Estado
4ª - Atribuir um novo papel às autarquias e à Sociedade Civil
5ª – Diversificar tipos de serviços
6ª – Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas
7ª – Elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho
8ª – Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais
9ª – Intervir para prevenir
10ª – Fomentar o desenvolvimento da investigação
11ª – Alargar o "Direito à Palavra" aos mais pequenos

O Relatório do CNE *Estado da Educação 2012, Autonomia e Descentralização* coordenado por Manuel Miguéns dá-nos informações acerca da evolução das taxas de cobertura da rede pré-escolar e dos cuidados para a infância em Portugal, que nos ajudam a perceber a dessincronização com que têm evoluído. Assim o relatório mostra que em 2011 a taxa de cobertura das respostas sociais entre os 0 e os 3 anos, considerando apenas as respostas formais Creche e Ama, é de 37,2% para o continente, 45,6% na Região Autónoma da Madeira e 23% na Região Autónoma dos Açores. Já a taxa de cobertura da rede de educação pré-escolar, registou em 2011 uma taxa de 90,7% entre os 4 e os 6 anos, distanciada em 4,3% da Meta da União Europeia para 2020 de 95% e 85,7% para a idade entre os 3 e os 6 anos, distanciada em 9,3% da Meta da EU para 2020 (CNE, 2012:42-65). Em 2012, como principais avanços, o mesmo relatório destaca a aproximação aos objetivos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97):

- O crescimento das taxas de pré-escolarização com uma grande aproximação às metas europeias,
- A expansão da rede de cuidados para a infância dos 0 aos 3 anos,
- Aumento do número de crianças inscritas em estabelecimentos de educação pré-escolar quer na rede pública quer na privada, entre 2000/01 e 2010/11 Aumento do número de agrupamentos de referência entre 2009/10 e 2010/11, com vista à consolidação do Sistema de Intervenção Precoce na Infância.

- O nível de qualificação dos educadores de infância em exercício de funções em propensão para aumentar.

Deixa ainda a recomendação de promoção de equidade na educação, recomendação que já tinha sido feita no relatório estado da educação 2011, quer ao nível de acesso, ao nível da qualidade dos processos educativos, da qualidade de funcionamento dos estabelecimentos. Recomenda também a valorização da formação dos educadores e a adequação na aplicação das orientações curriculares. Recomenda o combate a atrasos sistemáticos na escolaridade dos alunos; a aposta na transparência e comparabilidade dos resultados de aprendizagem; o cumprimento da nova obrigatoriedade escolar, em condições de equidade e justiça; um currículo aberto e coerente, atento às mudanças, construído e revisto de forma participada, respeitador da autonomia das regiões e das instituições e da competência profissional dos atores e por último a autonomia das escolas e descentralização.

Em 2011 o CNE havia também recomendado para os cuidados na infância dos 0 aos 3 anos, a melhoria da qualidade do atendimento educativo para as crianças através da formação de amas e introdução de formação em cuidados para a primeira infância na formação inicial dos educadores de infância.

Em janeiro de 2012 é editada a terceira parte do estudo da OCDE *Starting Strong III A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, em que é construída uma plataforma de apoio e incentivo de cinco instrumentos chave promotores de uma efetiva qualidade em educação e cuidados na infância, sustentados no estudo das políticas e experiencias internacionais. Os cinco instrumentos chave de incentivo à qualidade em educação e cuidados para a infância são:

1. Criação de metas de qualidade e regulamentação
2. Conceção e implementação de currículos e padrões
3. Melhoria da qualificação, formação e condições de trabalho
4. Envolvimento das famílias e comunidades
5. Avanço da coleta de dados, pesquisa e monitoramento

I.II – Modalidades de Oferta educativa entre 0 e 3 anos

Tal como já referimos no ponto anterior, as modalidades de oferta educativa e de cuidados para as crianças dos 0 aos 6 anos estão repartidas entre dois ministérios, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação.

A responsabilidade pela educação e cuidados para as crianças dos 0 aos 3 anos, ou 1ª infância, não é atribuída ao Ministério da educação sendo esta tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. É assegurada através de uma rede de serviços e equipamentos sociais que pertencem a entidades de natureza jurídica lucrativa como as entidades privadas ou não lucrativa como as entidades de caráter solidário.

Segundo os dados constantes na Carta Social 2011 do total de equipamentos sociais em Portugal em 2011, 81% são equipamentos de entidades não lucrativas dos quais 78 % da rede solidária e 19 % são equipamentos de entidades lucrativas. (MSSS, GEP,2011:6)

As entidades não lucrativas são constituídas por Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e entidades equiparadas a IPSS como por exemplo as Cooperativas de Solidariedade Social, Misericórdias, Centros Paroquiais Sociais e outras organizações particulares sem fins lucrativos.

Como respostas formais para esta faixa etária dos 0 aos 3 anos existem as Amas e as Creches que representam 37,2% da cobertura de cuidados para as crianças dos 0 aos 3 anos (MSSS,GEP 2012) e como respostas não formais existe a família, amas não licenciadas, amigos, vizinhos, empregadas, e *baby-sitters* (OCDE 2000)

Existem ainda para a mesma faixa etária, a resposta mini-creche que corresponde a uma organização pequena de ambiente semelhante ao familiar com um grupo de 5-6 crianças e a creche familiar que corresponde a um serviço prestado por um grupo entre as 12 e as 20 amas, residentes na mesma zona geográfica, integradas técnica e financeiramente, pelos centros distritais da segurança social, santa casa da misericórdia de Lisboa ou IPSS. (Eurybase – Portugal 2006/2007).

No que se refere à resposta social Ama, desenvolve-se de forma integrada em entidades não lucrativas dos Centros Distritais do Instituto de Segurança Social, Santas Casas da Misericórdia ou também em IPSS, e "*é desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa idónea que apoia as famílias através do acolhimento das crianças durante um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais". (*MSSS, GE, 2011:16)

A Creche representa a resposta social formal de apoio às crianças até aos 3 anos e às suas famílias, pelo período em que estas estejam impedidas de estar com as crianças. Esta resposta social rege-se por um quadro normativo próprio, recentemente reformulado, a portaria nº262 de 2011 que estabelece as condições de funcionamento e

instalação das creches independentemente da natureza jurídica institucional das mesmas. Esta legislação da responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social define também os serviços e objetivos da Creche, que apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 1 - Serviços e Objetivos da Creche

Serviços e Atividades da Creche	Objetivos na Creche
"a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança; *b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;* *c) Cuidados de higiene pessoal;* *d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;* *e) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;* *f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança."*	*a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;* *b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;* *c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;* *d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;* *e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;* *f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.*

Fonte: Portaria nº 262/2011

A Creche responde às necessidades socioeducativas das crianças dos 0 aos 3 anos e organiza-se dentro desta faixa etária por grupos com o objetivo de corresponder às características e necessidades específicas do desenvolvimento correspondente a cada idade, assim, e tendo em conta o *ratio* adulto criança estabelecido na mesma portaria, existem em creche 3 grupos distintos:

- Até a aquisição de marcha – 10 crianças e 2 adultos podendo estes ser técnicos na área de desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa.
- Da aquisição de marcha aos 24 meses – 14 crianças e 2 adultos, sendo que destes 1 é educador de infância e outro ajudante de ação educativa.
- Dos 24 aos 36 meses – 18 crianças e dois adultos, que são mais uma vez, 1 educador de infância e uma ajudante de ação educativa.

I.III – As Instituições Particulares de Solidariedade Social

Uma vez que esta investigação representa um estudo de caso em que o objetivo é conhecer o impacto da utilização do Modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais, desenvolvido para a resposta creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) importa caracterizar as IPSS como campo de estudo.

As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) são uma das modalidades de oferta da rede particular de educação de infância integrada nas Instituições sem fins lucrativos.

Segundo o Estatuto das IPSS, Decreto-Lei nº 119/83, estas são constituídas por iniciativa de particulares como forma de expressão do dever moral de solidariedade e justiça entre os indivíduos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou pelas Autarquias com o objetivo de proporcionar serviços sociais. (Decreto-Lei nº 119/83)

As IPSS Integradas no chamado *"setor não lucrativo"* representam o subsetor social em paralelo com o subsetor cooperativo e o associativo.

Estas Instituições reconhecidas pela sua natureza de pessoas coletivas de utilidade pública (Decreto-lei nº119/83), podem assumir a forma jurídica de associações de solidariedade social, associações de socorros mútuos, associações de voluntários de ação social, irmandades da misericórdia (Santas Casas da Misericórdia) e fundações de solidariedade social entre as quais estão os centros paroquiais sociais e outras organizações religiosas e podem agrupar-se em uniões, federações e confederações.

Segundo a carta social de 2011 as IPSS constituem cerca de 60% das entidades não lucrativas em Portugal que por sua vez constituem 67% das mais de 6000 entidades proprietárias no continente. (carta social 2011)

O Decreto-lei nº64/2007 enquadra as IPSS nos estabelecimentos de apoio social e com exceção dos integrados na Santa Casa da Misericórdia, define o regime de licenciamento e de fiscalização destes estabelecimentos. O mesmo decreto-lei nº64/2007 enuncia como seus objetivos: *a*) A prevenção e reparação de situações de carência e desigualdade sócio-económica, de dependência e de disfunção, exclusão ou vulnerabilidade sociais; *b*) A integração e promoção comunitárias das pessoas e o desenvolvimento das respetivas capacidades; *c*) A especial proteção aos grupos mais vulneráveis, nomeadamente crianças, jovens, pessoas com deficiência e idosos.

Objetivos e serviços estes que se cumprem através de respostas sociais segundo o artigo 1º do estatuto das IPSS (Decreto-lei nº 119/83) nos seguintes âmbitos:

- *"Apoio a crianças e jovens;*
- *Apoio à família;*
- *Apoio à integração social e comunitária;*
- *Proteção do cidadão na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho;*
- *Promoção e proteção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa ou de reabilitação;*
- *Educação e formação profissional dos cidadãos;*
- *Resolução dos problemas habitacionais das populações*"

Estes serviços das IPSS são hoje organizados em três grandes âmbitos:

- Infância e juventude
- População adulta
- Família e comunidade

Que por sua vez se dividem em diferentes respostas sociais estruturadas em valências orientadas para a satisfação dos utentes, na faixa da infância e juventude as IPSS contam com as seguintes respostas sociais:

Quadro 2 – Serviços e Respostas das IPSS para Infância e Juventude

Serviços das IPSS	Âmbitos de atuação das IPSS	Respostas Sociais
Infância e Juventude	Crianças e jovens	Ama
		Creche
		Estabelecimento de educação pré-escolar
		Centro de atividades de tempos livres
		Lar de Infância e Juventude
	Crianças e jovens com deficiência	Intervenção precoce
		Lar de Apoio
		Transporte de pessoas com deficiência
	Crianças e jovens em situação de perigo	Centro de apoio familiar e aconselhamento parental
		Equipa de rua de apoio a crianças e jovens
		Acolhimento familiar para crianças e jovens
		Centro de acolhimento temporário
		Lar de infância e juventude
		Apartamento de autonomização

Fonte: Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade Social – CNIS

Para a concretização dos serviços proporcionados pelas IPSS, as mesmas contam pelo menos com um órgão de administração e um órgão de fiscalização constituídos por número impar de titulares entre os quais, um é o presidente (art.º 12 do Decreto-Lei nº119/83)

Contam também com um conjunto de recursos humanos organizado em grupos, correspondentes aos serviços, valências e respostas de cada instituição que funcionam em articulação e cooperação entre si. Fazem parte destes recursos humanos a direção da instituição, voluntários e os trabalhadores sociais. No caso das IPSS com respostas como a creche e jardim de infância existem: uma direção técnica ou administrativa; os coordenadores ou diretores pedagógicos; os educadores de infância, técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, enfermeiros, assistentes sociais). Há depois um conjunto de funcionários administrativos e operacionais, tais como: funcionários administrativos, ajudantes da ação educativa, cozinheiros, motoristas, ajudantes de cozinha, entre outros.

Síntese

Neste capítulo foi feito o enquadramento histórico e legal da educação de infância em Portugal bem como a sua evolução, com especial enfoque na educação dos 0 aos 3 anos. Foi desenhada a estrutura e organização das modalidades e respostas de oferta educativa para esta faixa etária e por fim destacada a realidade e caracter das Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Verificámos que a educação e cuidados para as crianças entre os 0 e os 3 anos tem sido assunto de interesse e foco de atenção para o país, especialmente desde o estudo da OCDE em 2000 acerca da situação da educação de infância em Portugal.

Com particular atenção e dedicação a esta faixa etária a nível nacional, surge o CNE que com o desenvolvimento de pareceres, estudo, debates e relatórios ao longo destes últimos 14 anos muito tem contribuído e desenvolvido para que se caminhe no sentido de uma maior qualidade dos serviços prestados a esta faixa etária.

No entanto verificámos que apesar de todo este esforço, e do aumento da taxa de cobertura para estas idades em cerca de 17% entre 2000 e 2011, muito ainda há a fazer uma vez que as taxas de 37,2% registadas em 2011 para o continente continuam a não

ser suficiente face às taxas de trabalho a tempo inteiro por mulheres em idade fértil que rondam em 2011 entre os 86% e os 87,2%.

Assim organizações Europeias como a OCDE e órgãos nacionais como o CNE mantêm a sua posição de reforço à necessidade de desenvolvimento e promoção da qualidade da educação entre os 0 e os 3 anos em Portugal através da elaboração de pareceres e definição de estratégias para a sua melhoria como no caso da recomendação do CNE nº3/2011 em que se realçam 11 recomendações específicas, entre as quais estão a reconfiguração do papel do estado relativamente à tutela e oferta da educação para esta faixa etária, bem como o investimento na qualidade dos serviços à mesma prestados e a definição de linhas e orientações pedagógicas.

CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Quando se aborda o tema da avaliação em educação abre-se um leque vasto de linhas de pensamento e investigação por onde se pode seguir, desde a avaliação de aprendizagens das crianças, nesta etapa assumidamente de caráter formativo, à avaliação da organização educativa, compreendendo pelo meio a avaliação do ambiente educativo, do desempenho docente, dos projetos, dos currículos, da organização do espaço, dos resultados, dos processos, entre tantas outras dimensões da avaliação.…

Dentro deste vasto leque surge também a questão da avaliação da qualidade de cada uma destas dimensões ou de todas de uma forma integrada e global.

Torna-se por isso indispensável relembrar os limites de estudo desta investigação que se debruça sobre a avaliação da qualidade em creche, com o propósito de conhecer as Implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais - Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

Partindo desta delimitação do objeto de estudo, importa caracterizar a evolução do conceito de avaliação de forma generalizada, contextualizar a conceção de qualidade em educação e embora a idade das crianças em creche seja entre os 0 e os 3 anos é igualmente importante abordar a avaliação da qualidade dos serviços prestados em educação dos 0 aos 6 anos, uma vez que este nos ajuda a contextualizar e situar as medidas nacionais de avaliação da qualidade em creche.

Assim, neste capítulo reflete-se sobre conceitos de avaliação e qualidade em educação, e situam-se as diferentes teorias recorrendo a autores de referência.

Apresentam-se e debatem-se as conclusões e resultados de algumas das mais recentes investigações acerca deste tema e caracteriza-se a situação da avaliação da qualidade em Educação de Infância, apresentando os principais modelos e referenciais normativos de avaliação da qualidade, adaptados às organizações educativas.

Situa-se igualmente a avaliação da qualidade em IPSS e por fim apresenta-se de forma aprofundada o Manual de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS), elaborado pelo Instituto da Segurança Social para a resposta social creche, Manual escolhido como instrumento de avaliação utilizado pela instituição de solidariedade social certificada, selecionada para objeto de estudo nesta investigação.

II.I – Evolução do Conceito de Avaliação em Educação

Gérard Figari em 2007 diz-nos que não há verdadeiros períodos de diferenciação no domínio da avaliação uma vez que permanecem e coexistem práticas e conceções de avaliação de épocas diferentes nomeadamente desde 1960 (Figari, 2007). Ainda assim, é importante referir aquilo a que o autor chama de "*paradigmas fundadores*" e algumas correntes de pensamento e conceções que prevaleceram em determinados períodos da história no âmbito da avaliação em educação e descrever alguns modelos teóricos deste campo.

Gerações da avaliação

Com base em Guba e Lincoln (1989), Fernandes (2005) descreve a evolução das conceções sobre avaliação, que os autores designam por gerações da avaliação.

A primeira geração de avaliação é designada por Guba e Lincoln (1989) como a geração da **Avaliação como medida**, por sua vez caracterizada por Madaus e Stufflebeam (2000) como a *idade da eficiência e dos testes.* Situando o seu aparecimento e desenvolvimento entre 1900 e 1930, os autores referem que, nesta conceção, avaliação é sinónimo de medida, prevalecendo a ideia de que os testes seriam determinantes na verificação e medida das aprendizagens dos alunos. Com efeito, a aplicação de testes facilitaria a possibilidade de medir, quantificar, comparar e ordenar numa escala, as aprendizagens e aptidões humanas, fatores muito valorizados nesta primeira fase do aparecimento da avaliação em educação.

Dizem ainda os mesmos autores, que esta geração de avaliação como medida foi influenciada principalmente por dois fatores; Em primeiro lugar pelo sucesso dos métodos utilizados nas ciências experimentais e matemáticas durante o século XVIII e princípio do Século XIX, juntamente com a necessidade de dar credibilidade científica aos estudos em ciências sociais e humanas, nomeadamente no âmbito dos sistemas educativo e de saúde que começavam a ser nesta altura feitos na Europa e Estados Unidos. Em segundo lugar pela emergência do movimento de gestão científica no mundo da economia, centrada na procura de processos de sistematização, estandardização, e produtividade do trabalho humano, que generalizou as noções de eficácia e eficiência em todos os campos, abrangendo também as atividades sociais e humanas. (Fernandes 2005: 55-63)

Fernandes (2005) diz-nos que esta conceção avaliativa teve e tem até aos dias de hoje uma grande divulgação e aceitação no âmbito da educação. A avaliação é equacionada essencialmente numa perspetiva técnica, considerando-se que testes bem elaborados permitem quantificar, comparar, classificar e certificar com objetividade o nível de aprendizagem dos alunos.

A segunda geração de avaliação, designada por Guba e Lincoln (1989) pela expressão **Avaliação como descrição,** é referida por Madaus e Stufflebeam (2000) como a idade Tyleriana. Esta conceção desenvolveu-se entre 1930 e 1945 na perspetiva de superar as limitações das conceções da geração anterior, que se focava essencialmente nos resultados. (Guba e Lincoln, 1989).

Nesta conceção de avaliação, prevê-se a pré definição de objetivos educacionais e a análise da sua consecução, mas tem-se também em consideração o processo desenvolvido pelos sujeitos para alcançar esses objetivos, o que permite identificar pontos fortes e fracos e intervir sobre os pontos fracos de forma adequada. A medida passa a ser vista como um instrumento ao serviço da avaliação e não como seu sinónimo (Fernandes, 2005).

Segundo o mesmo autor, estas conceções desta geração de avaliação como descrição também permaneceram nos sistemas educativos na medida em que se formulam objetivos educacionais e se verifica o seu cumprimento por parte dos alunos.

A terceira geração da **Avaliação como juízo de valor** (Guba e Lincoln, 1989) é também designada por Madaus, Stufflebeam e Scriven (1986) como a idade da expansão e do desenvolvimento e corresponde a um período de fortes investimentos em educação, por parte de países da Europa e pelos Estados Unidos nomeadamente na avaliação dos currículos, dos projetos e das aprendizagens.

Situada entre 1958 e 1972 nasce, também ela, da necessidade de superar as limitações das gerações anteriores de avaliação. Esta geração de avaliação traz a conceção de avaliação como forma de determinar o mérito e valor de algo ou o produto de um determinado processo, teorizada por autores como Scriven (1991) e Stufflebeam (2001) e a distinção entre avaliação sumativa e avaliação formativa, introduzida por Scriven (1967) em que o autor relaciona avaliação sumativa com a prestação de contas, certificação e seleção e avaliação formativa com a melhoria e regulação das aprendizagens e processos de ensino.

A **Avaliação como negociação e construção,** corresponde à quarta geração de Guba e Lincoln (1989). Nascida mais uma vez da rutura de conceções com as gerações anteriores, esta vem por sua vez propor que a avaliação seja um processo de negociação e interação com os diferentes envolvidos no processo, numa metodologia epistemologicamente construtivista.

Esta é segundo Fernandes 2005, uma geração sensível na medida em que as ruturas epistemológicas propostas são recebidas pelo sistema educativo e seus atores com uma postura historicamente muito resistente e prudente.

Funções da avaliação

Debruçando-nos agora sobre a dimensão das funções da avaliação verificamos que a avaliação assume diferentes moldes consoante os propósitos que a incorporam.

Numa perspetiva geral sobre as funções da avaliação, De Ketele e Roegiers (1999), nomeiam 3 principais finalidades, as quais dão origem a diferentes processos de recolha e análise de dados.

A Avaliação de orientação, surge no início, com o objetivo de caracterizar a situação e a realidade, levantando as forças e fraquezas para preparar um novo processo. Pode ser preditiva, de previsão ou de diagnóstico e é definida pelos autores como o *"Processo de avaliação que conduz a uma decisão de orientar, quer uma ação no seio de um determinado sistema, quer uma pessoa, em função do contexto, das necessidades, das características e das prestações anteriores do sistema ou da pessoa em questão"* (De Ketele e Roegiers 1999:50)

A Avaliação de regulação, surge durante o processo e tem o objetivo de melhorar um sistema, corrigindo-o e adaptando-o, debruçam-se sobre o funcionamento e procedimentos de um sistema, pode ser formativa ou formadora. Os autores definem esta avaliação como um "*processo de avaliação aberto cuja função prioritária é melhorar o funcionamento do conjunto do sistema ou de uma determinada parte deste*".(De Ketele e Roegiers 1999:54)

Por fim **A Avaliação de certificação** surge no final, quando se quer determinar o sucesso ou insucesso de um sistema e é segundo os autores o "processo de avaliação que desemboca numa decisão dicotómica de êxito ou de fracasso relativo a um período de aprendizagem, de aceitação ou de rejeição de uma promoção, de prosseguimento de uma ação ou de paragem desta." (De Ketele e Roegiers 1999:58)

Utilidades da avaliação

Relativamente à utilidade da avaliação, Thélot (2006) referido por Dias e Melão (2009) enuncia duas grandes utilidades da avaliação:

A **utilidade externa**, ao serviço da informação à sociedade sobre o estado do serviço educativo, no que diz respeito à sua qualidade, aos seus resultados, aos seus custos e ao seu funcionamento.

A **utilidade interna**, que se destina a informar os atores do sistema sobre os mesmos elementos, ajuda-os a refletir sobre as suas ações e sobre a própria organização e a consequentemente mudar, para melhorar a qualidade do serviço que prestam à comunidade escolar em que se inserem, e a todo o público em geral.

Como vemos o conceito de avaliação em educação tem vindo a vivenciar muitas mudanças, a evoluir ao longo de gerações e a desenvolver-se em variados sentidos e a educação reflete hoje a consciência da importância desta avaliação se debruçar sobre as mais diferentes dimensões que esta pode assumir de forma integrada e globalizada a fim de poder conhecer a realidade de cada organização educativa e desenvolver mecanismos de melhoria e evolução no sentido de satisfazer objetivos estabelecidos e os diferentes atores envolvidos da comunidade escolar.

Torna-se então importante colocar contornos no conceito de avaliação para o que nos interessa nesta investigação, que se centra na compreensão das implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais para a resposta Creche numa instituição Particular de Solidariedade Social.

Focamo-nos assim na conceção de avaliação da terceira geração, Avaliação como juízo de valor, acima descrita, definida por Guba e Lincoln (1989) e teorizada por autores como Scriven (1991), Madaus e Stufflebeam (2001) em que avaliação serve o juízo sobre o mérito e o valor de algo. É nesta conceção que nos colocamos, na medida em que é objetivo último da aplicação deste Modelo MAQRS, emitir um juízo de valor que dará lugar à obtenção de um determinado nível de certificação da qualidade numa instituição.

E porque avaliação e qualidade são conceitos indissociáveis e interdependentes, de forma a situar a emergência deste referencial MAQRS, no ponto seguinte faremos uma breve abordagem ao conceito de Qualidade e sua evolução e ligação à educação.

II.II – Qualidade em Educação de Infância

Qualidade, do latim *Qualitas* é um atributo ou propriedade, característica, predicado, condição natural de uma pessoa ou coisa que a distingue das outras.

Como nos diz Bairrão (1998), tal como anteriormente Moss (1994) e Woodhead (1996) já tinham defendido, definir a qualidade em educação pré-escolar é muito relativo uma vez que qualquer definição de qualidade implica "valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços" (Moss, 1994:1)

No entanto no âmbito desta investigação é relevante a referência de Davok (2007:506) segundo a qual:

> "Os dicionários definem Qualidade como um conjunto de propriedades, atributos, e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então como o atributo que permite aprovar, aceitar, ou refutar o objeto com base em um padrão de referência."

Diz-nos Bairrão (1998) que a qualidade no âmbito da Educação, começou por ter as suas primeiras abordagens em 1982 no texto introdutório do *International Achievement Preprimary Project*.

Nesse estudo, sendo a "qualidade de educação" uma dimensão da "qualidade de vida" a preocupação ligava-se aos estudos dos contextos de socialização das crianças entre os 3 e os 5 anos (Bairrão, 1998).

Neste seguimento, ocorreu entre 1986 e 1997 um estudo internacional comparativo em que Portugal participou até 1992, acerca das crianças antes da escolarização formal. Este estudo debruçou-se nas alterações de conceções e valorização da educação pré-escolar resultantes das mudanças sociais, económicas e demográficas que se fizeram sentir durante as décadas de 60 e 70 no mundo inteiro, que levaram à constatação da necessidade de promover a qualidade nas estruturas pré-escolares (ibid).

A promoção desta qualidade nas estruturas pré-escolares, implica segundo o mesmo autor, uma conceção de qualidade assente em referências como a de Goetsch & Davis (1997:3), que salientam como elementos comuns entre as diferentes definições de qualidade os seguintes:

> ".A qualidade implica ir ao encontro ou exceder as expectativas do cliente;
> .A qualidade aplica-se a produtos, serviços, pessoas, processos e ambientes;
> .A qualidade é um estado em permanente mudança."

Assim, partindo dos estudos e resultados produzidos pela Biologia, pela Psicologia e pela própria Educação que como nos diz Román (2010) valorizaram e comprovaram a importância da educação pré-escolar, e de uma estimulação precoce para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos seres humanos, passando também pela evolução das expectativas relativamente à mulher e à sua participação ativa na vida social e económica (Bairrão, 1998), chegamos a conceções mais atuais de qualidade em que esta surge associada às escolas enquanto organizações educativas.

Como referem Dias e Melão (2009:194)

> "Qualidade é sem sombra de dúvida, um atributo que a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz, e as escolas como instituições que frequentemente pretendem transmitir um ideário de qualidade não fogem à regra."

Neste sentido Zabalza em 1998 traz uma abordagem do conceito de qualidade, sintética e estruturada de interesse às problemáticas de administração escolar, no sentido em que compreende a escola como organização, vinculando o tema a aspetos funcionais das escolas e serviços destinados à infância. Também Saraiva et al. (2003), referidos por Coelho, Sarrico & Rosa (2008) afirmam que a qualidade tem a ver com a forma como o processo de ensino/aprendizagem se planeia, desenvolve e melhora continuadamente. Davok (2007) reforça esta ideia quando afirma que o conceito de qualidade na área educativa, envolve de uma forma geral as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

Neste sentido diz-nos ainda Bairrão (1998), que a National Association for the Education of Young Children (N.A.E.Y.C.) apresenta em 1992 um novo conceito de alta qualidade, que consiste num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças e responde igualmente às necessidades das famílias (Bredekamp, 1992 citado por Bairrão, 1998). Neste conceito está implicada a adequação da prática à idade das crianças e às características do individuo, devendo estas ser aplicadas às quatro componentes dos programas pré-escolares: currículo, interações adulto-criança; relações família jardim de Infância e avaliação do desenvolvimento da criança. Dentro destas quatro componentes segundo este mesmo autor, Bredekamp, juntamente com Kontos e Fiene (1987), referidos por Fernandes (2007), a qualidade diz respeito à adequação de sete fatores: Segurança e saúde; interação adulto-criança; Currículo; Tamanho dos grupos; Rácio-adulto criança; Espaço interior e exterior e formação dos adultos responsáveis.

Também Zabalza (1996) reflete preocupação com a adequação destas quatro componentes dos programas pré-escolares quando enumera 10 dimensões da qualidade: Espaços amplos, bem definidos e acessíveis; equilíbrio entre o trabalho orientado pelo adulto e o que parte da iniciativa das crianças aquando da planificação e preparação de atividades; Priorização da segurança emocional da criança; Riqueza de vocabulário e linguagem usado nas interações com as crianças; Versatilidade e amplitude de atividades proporcionadas às crianças de forma a abranger a globalidade de áreas do seu desenvolvimento e competências; Estabilidade e organização das rotinas; Riqueza na diversificação dos materiais e instrumentos disponibilizados às crianças; Individualidade na atenção proporcionada e dedicada a cada criança; Avaliação adequada ao acompanhamento do grupo em geral e simultaneamente de cada criança individualmente e por último cooperação e colaboração com a família e comunidade no desenvolvimento do trabalho.

Vasconcelos (2005) com base em Aguiar, Bairrão e Barros (2002) resume todas estas dimensões em duas grandes dimensões:

Dimensão estrutural - Que diz respeito aos aspetos físicos, estruturais e organizacionais do pré-escolar em que são considerados o rácio adulto-criança, tamanho dos grupos e a formação dos adultos;

Dimensão processual – Que diz respeito às interações e transações do contexto pré-escolar, em que são consideradas a qualidade das relações adulto-criança e entre crianças no desenvolvimento das ações educativas.

II.III - Avaliação da Qualidade em Educação de Infância – Estudos e Projetos recentes

Em Educação de infância o conceito de avaliação pode assumir diferentes significados dependendo da dimensão de ação em que se situa, é "muito complexo, difícil de se definir e de consensualizar e portanto de avaliar" (Román 2009:5).

Nesta etapa que corresponde à educação das crianças dos 0 aos 6 anos, a avaliação pode incidir sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, os instrumentos de planificação e acompanhamento da prática pedagógica e o ambiente educativo como instrumento de apoio e regulação da intervenção educativa, com um caráter exclusivamente formativo, que segundo a circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, assenta em referências como: as orientações curriculares, a gestão do currículo e o perfil do educador.

Neste âmbito da avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e da qualidade dos contextos educativos existem entre outros, os seguintes referenciais:

A Escala ECERS-R (1989), de Harms e Clifford e Cryer, revisão da Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS (1980), em português Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, concebida para avaliação dos contextos educativos de atendimento a crianças entre os 2 anos e meio, ou seja 30 meses e os 5 anos.

A Escala ITERS-R, edição revista em 2003 da Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) de 1990, em Português Escala de Avaliação do Ambiente de Creche destinada à avaliação do ambiente educativo dedicado a crianças até aos 30 meses que resultou, na sua primeira versão da adaptação, de duas escalas anteriormente criadas por Harms e Clifford, nomeadamente a ECERS e a Family Daycare Rating Scale de 1989, posteriormente revista em 2007.

O Projeto DQP, Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (2009), adaptado para Portugal a partir do projeto Inglês Efetive Early Learnig (EEL), concebido com o objetivo de apoiar a autoavaliação e ajudar a melhorar os contextos educativos das crianças até aos 6 anos.

Mas existe um outro domínio, cujo estudo melhor serve a esta investigação, em que, a avaliação em educação de infância incide sobre a avaliação das instituições enquanto organizações educativas. Neste âmbito, os primeiros sinais de interesse na matéria, surgiram ainda que de forma muito superficial em 1986 aquando da publicação da Lei de

Bases do Sistema Educativo, na medida em que esta previa a avaliação continuada do sistema educativo, que deveria incidir em áreas como o "desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei" (LBSE, artº 49)

Nesta linha Azevedo (2005) fala-nos de algumas das pressões políticas, sociais e económicas que começam a surgir para a avaliação das escolas:

- A autonomia das escolas e a partir desta, o pressuposto que esta implica no sentido da prestação de contas e transparência dos resultados;
- A posição dos atores sociais numa lógica de mercado, enquanto clientes com exigências crescentes pela garantia de qualidade dos serviços prestados, e por outro lado numa lógica de cidadania, enquanto cidadãos com responsabilidade cívica e coletiva pela educação enquanto assunto de todos;
- Os limites dos recursos financeiros públicos, e a consequente necessidade de diferenciação das escolas no que diz respeito à sua eficiência e eficácia, legíveis a partir dos resultados dos alunos e da mobilização eficiente de recursos.
- A influência de modelos internacionais de regulação em educação, exercida pela tendência de uniformização de modelos de gestão dos sistemas educativos. (Azevedo 2005:18-22)

E é partir destas pressões que surgem alguns projetos em Portugal no âmbito da avaliação da qualidade nas escolas (Palma 1999, Azevedo 2005, Coelho, Rosa e Sarrico 2008, Melo 2009 e Fialho 2009)

O **Observatório da Qualidade da Escola**, entre 1992 e 1999, foi desenvolvido no âmbito do Programa Educação Para Todos (PEPT) que por sua vez tinha como objetivos, o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos e o sucesso no acesso à escolaridade a 12 anos de forma a combater o abandono e insucesso escolar no ensino básico.

Constituíam objetivos do Observatório: Estabelecimento de critérios comuns de avaliação e o apoio às escolas na organização e gestão de informação de forma a torna-la útil; Potenciar a capacidade de observação e interpretação dos atores através da promoção de processos de reflexão e comunicação internos e/ou interativos estimulando assim o desenvolvimento do discurso e postura de avaliação e autoavaliação.

Este projeto abrangeu escolas de 2º e 3º ciclo do ensino básico e envolvia em 1999 mais de 1000 escolas. (DAPP, 2000 referido por Azevedo, 2005).

O **Projeto Qualidade XXI**, desenvolvido entre 1999 e 2002, da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, surgiu no seguimento do *Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar* (1997) e tinha como objetivos, fomentar nas escolas o uso de dispositivos de autoavaliação; promover nas escolas a reflexão acerca da avaliação e qualidade educacional para potenciar a fundamentação de decisões no mesmo âmbito e criar condições para a generalização de estratégias de autoavaliação nas escolas. O Projeto envolveu mais de 50 escolas de 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário.

O **Modelo de Avaliação e Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais**, em vigor entre 1997 e 2001, com a coordenação da Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO) teve como objetivo construir um modelo de certificação da qualidade no ensino profissional e creditá-lo aos olhos de atores com responsabilidades relevantes no sistema educativo, na certificação da qualidade e no mundo empresarial. Este Modelo de Certificação inspirou-se em modelos como o EFQM, as normas ISO, fundamentos da Inspeção Geral de Educação (IGE) e o *Quality Improvement Through Self- Evaluation* e foi aplicado em quatro escolas profissionais agrícolas.

O **Programa de Avaliação Integrada das Escolas**, entre 1999 e 2002, caracterizou-se por um programa de avaliação externa que partiu da Iniciativa da IGE e assentou no objetivo de analisar estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, a partir da avaliação dos resultados da aprendizagem, com consideração pelo contexto socioeconómico. Para esta análise o programa era baseado em dimensões como: organização e gestão; educação, ensino e aprendizagem e clima e ambiente educativos (Azevedo 2005).

O **Projeto Melhorar a Qualidade**, entre 2000 e 2005, com a coordenação da Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) teve como objetivo promover e proporcionar a aplicação do Modelo de Excelência da EFQM como instrumento de autoavaliação, adaptando a sua aplicabilidade à escola.

O projeto envolveu 60 escolas da AEEP.

O **Programa de Avaliação de Escolas Secundárias AVES**, iniciado em 2000 e ainda em funcionamento, é da responsabilidade da Fundação Manuel leão com o apoio da Fundação Calouste Goulbenkian.

Neste programa o foco vira-se como o nome diz, para a avaliação das escolas secundárias e mais recentemente (2010) também para o 2º ciclo do ensino básico, no

fito de as analisar e conhecer melhor nos seus processos educativos, nas suas mudanças e correspondente impacto, no Valor Acrescentado que produzem e também com o objetivo de as ajudar na análise e conhecimento de si próprias face aos resultados e em comparação com ouras escolas, no sentido estratégico da "constante melhoria do serviço prestado" (Azevedo, 2012:14). O programa contava em 2009 com a adesão de cerca de 51 escolas.

O **Projeto de Aferição da efetividade da autoavaliação das Escolas**, entre 2004 e 2006, da responsabilidade da IGE, tinha como objetivo promover a reflexão e autocritica e questionamento acerca do trabalho de autoavaliação feito nas escolas e desenhar o panorama da situação relativamente às dinâmicas desenvolvidas em Portugal neste âmbito. Para este desenho da situação a IGE contava avaliar 250 unidades de gestão, no entanto, para assumir a responsabilidade pelo Programa de Avaliação Externa das Escolas, a IGE concluiu o projeto em 2006 com 101 escolas avaliadas (Fialho 2009).

Entretanto com o Dec. Lei 31/2002 que define a obrigatoriedade de autoavaliação por parte dos estabelecimentos educativos, nomeadamente, entre eles, pré-escolares e escolas, surgiu uma mobilização de recursos e referentes normativos de autoavaliação como instrumentos a usar para viabilizar este processo que na maioria dos casos já era feito, embora informalmente, e passou desde então a conter um sentido mais formal e estruturado.

Mas como refere Guerra (2000:272) "*Uma boa parte da avaliação que se fez nas escolas até hoje tem a sua origem em decisões hierárquicas externas"*. O decreto impulsionou a que no plano nacional e internacional continuassem e se aperfeiçoassem projetos neste âmbito e fossem efetuados estudos sobre esta temática, numa perspetiva de investigação científica, fundamentação de práticas e projetos e adequação dos modelos de avaliação globais de empresas e organizações, para as organizações educativas e respostas sociais.

Entre alguns destes projetos surgiram os seguintes:

O **Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais** de março de 2003, que surgiu de um acordo assinado pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias portuguesas e a União das Mutualidades Portuguesas. Este programa foi criado no sentido de promover a implementação de sistemas de gestão da qualidade (SGQ) nas instituições e com isso garantir aos

cidadãos o acesso a serviços sociais de qualidade adequados à satisfação das suas necessidades e expectativas e é gerido pelo Instituto da Segurança Social (ISS). O Programa destina-se a instituições Públicas, Particulares e de Solidariedade Social.

Deste Programa resultaram as Recomendações Técnicas para os Equipamentos Sociais (RTES) e os Manuais de Gestão da Qualidade das Respostas Sociais dentro dos quais está incluído o Modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais para a resposta creche que constitui o modelo de estudo desta investigação[1].

O **Projeto QUALIS** de autoavaliação das escolas e unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores, iniciado em 2006, é desenvolvido pela Divisão de Inovação e Avaliação da Direção Regional de Educação e Formação da Região Autónoma dos Açores, em resposta ao decreto-lei regional nº 29/2005A que estabelece o regime jurídico de avaliação do Sistema Educativo Regional dos Açores. O projeto assentou no seguinte objetivo:

> *"Promover nas escolas uma reflexão crítica e aprofundada sobre as suas práticas globais enquanto instituições educativas, que, orientadas por critérios comuns, caucionem a instauração da atitude de autoavaliação permanente essencial a processos educativos centrados na qualidade"* (DREA, 2007: 1 referido por Dias e Melão, 2009:211).

O projeto baseou-se no modelo *Common Assessment Framework* (CAF) adaptando-o à especificidade do sistema educativo da região para construir o seu próprio modelo de autoavaliação para ser usado em todas as escolas e unidades orgânicas do arquipélago (Melo 2009).

A **Avaliação Externa das Escolas** que começou em 2006, pela responsabilidade da então IGE, agora desde 2013 Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) a quem compete em resposta ao decreto-lei 31/2002, acompanhar, controlar, avaliar e auditar, todos os estabelecimentos de educação e ensino da rede pública, privada, cooperativa e de solidariedade, desde a educação pré-escolar ao ensino superior.

Este projeto tem os seguintes objetivos:

.Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;

.Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas;

[1] Adiante retornaremos a este Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das respostas Sociais para o caracterizar mais pormenorizadamente nos pontos II.III e II.IV.

.Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
.Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
.Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Para a construção do quadro de referência do projeto, a IGE baseou-se em experiências como o modelo da inspeção da educação escocesa *How Good is Our School,* o Modelo EFQM e a Avaliação integrada das escolas (1999 a 2002).

O primeiro ciclo de avaliação correspondeu ao período entre 2006 e 2011 e abrangeu 1131 Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. O segundo ciclo de avaliação começou em 2011/2012 e abrangeu 231 Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e para este ano de 2012/2013 estão previstas avaliações a 145 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (IGE 2011).

Esta contextualização dos projetos de avaliação das escolas em Portugal mostra a crescente consciencialização da necessidade de autoavaliação e avaliação para a melhoria das escolas.

O CNE no Relatório Estado da Educação 2010 salienta a enorme importância da expansão das estruturas de atendimento para a educação e cuidados às crianças, como fruto do reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida na aprendizagem e desenvolvimento e da mudança do papel da mulher nas sociedades contemporâneas, ser acompanhada pela avaliação da qualidade e pela adequação dos serviços prestados (CNE, 2010).

> "A Autoavaliação torna-se o instrumento de excelência através do qual é possível compreender o mundo que é uma escola. É um instrumento intrínseco e necessário para a melhoria da escola" (Dias e Melão 2009:197)

Esta consciencialização teve também como impulsionadores o Decreto-Lei nº31/2002 que como já referimos estabeleceu a obrigatoriedade de autoavaliação por parte de todos os estabelecimentos educativos e também a portaria nº 1260/2007 e o Dec. Lei nº 75/2008, que nos seus artigos 3º e 57 º, ponto 3 e ponto 2 alínea c) respetivamente, colocam como princípio fundamental para a celebração de contractos de autonomia a responsabilização e prestação de contas por parte dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas "através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação e

acompanhamento do desempenho que permitam aferir a qualidade do serviço público de educação" (Dec-Lei 75/2008: artº 57) conforme previsto na no Decreto-Lei 31/2002.

> "A crescente autonomia das organizações escolares, a existência de alternativas e os maiores graus de exigência por parte dos alunos, de pais e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir decisivamente para a emergência do ensino enquanto setor prioritário para aplicação de instrumentos, metodologias e práticas que visem a qualidade" (Coelho et al.2008:58)

Esta necessidade sentida pelas organizações escolares surge pela motivação em conhecer, caracterizar e consolidar a sua realidade e essência de forma a automatizar processos de melhoria contínua e aprendizagem que Thélot (2006) chamava de *utilidade interna da avaliação* e também pelo desejo de corresponder às expectativas cada vez mais exigentes dos pais, alunos, comunidade e sociedade em geral em que a avaliação assume a sua utilidade externa (Thélot, 2006) e passa a ser uma forma de prestar contas à comunidade escolar e à sociedade em geral. Também Carneiro (2001) já havia destacado esta utilidade externa referida por Thélot (2006) afirmando que é um dever da escola e dos seus dirigentes prestar contas dos processos, resultados e estratégias com que alcança ou não objetivos estabelecidos.

Alguns estudos efetuados em Portugal no âmbito da avaliação em educação

Os últimos estudos e investigações feitos em Portugal dentro desta problemática da avaliação da qualidade em educação, como a investigação para doutoramento de Rodrigo Queiroz e Melo em 2009 que se debruçou sobre a implementação do projeto *Qualis* de autoavaliação nas escolas da região autónoma dos açores e a de Maria Emília Batista que envolveu 142 educadores e professores do concelho de Sintra, salientam que a auto avaliação é essencial para a aprendizagem, melhoria da organização e da qualidade na prestação do serviço educativo, uma vez que como reforça Ana Maria Leal na sua investigação em 2009 também para obtenção do grau de mestre, a avaliação é um processo que opera como promotor de debate e aprendizagem coletiva.

No que se refere à avaliação da qualidade no contexto mais restrito da educação de infância, estudos como os coordenados por Joaquim Bairrão entre 1992 e 2007 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, referem que continua a ser difícil encontrar em Portugal contextos de educação pré- escolar de

qualidade e com as condições adequadas ao desenvolvimento das crianças. Os mesmos estudos salientam que a melhoria de qualidade terá de passar por um maior investimento ao nível estrutural e de equipamento, mas sobretudo e com maior impacto no desenvolvimento das crianças, implicará que se repensem as necessidades levantadas nestes estudos pelos educadores, nomeadamente em relação à formação no âmbito das Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), ou a práticas gerais do processo educativo como a relação com as famílias e avaliação das crianças e também a necessidade de articulação entre estes educadores, formadores, investigadores e decisores políticos para a condução de práticas mais adequadas ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar através por exemplo de uma maior eficácia na operacionalização das OCEPE. Um exemplo destes estudos é o de Rosina Sá Fernandes para obtenção do grau de Mestre em 2009, com orientação da Professora Doutora Isabel Abreu Lima em que se recorreu à escala ECERS-R, para a avaliação de 201 salas de jardim de infância entre o distrito do Porto e o distrito de Viseu e que concluiu que o valor da qualidade na generalidade das salas observadas nas duas regiões, era inferior ao desejável e que outros fatores como o rácio adulto/criança, idade e idade e tempo de serviço dos educadores pareciam condicionar também a qualidade do serviço educativo prestado.

Ainda no contexto de jardim de infância Sónia Góis, desenvolveu e apresentou em 2009 um estudo orientado pela Doutora Gabriela Portugal, integrado num projeto maior, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) desenvolvido pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular com o objetivo de concretizar uma estratégia eficiente de avaliação da qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças e dos contextos de educação de infância. O estudo concluiu que, Portugal precisa de desenvolver uma cultura avaliativa como alavanca essencial ao aumento de qualidade e que tal implica referenciais, recursos e mecanismos de avaliação, como também de contratualizações específicas e orientadas para apoio à implementação desses processos.

Relativamente ao âmbito específico da Creche, Sílvia Barros realizou em 2007 uma investigação apresentada à faculdade de psicologia e ciências de educação da universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutora, que se debruçou sobre o estudo da qualidade das creches em Portugal. Para o estudo contou-se com a participação de 160 salas do distrito do Porto, 110 responsáveis pelas salas, 110

encarregados de educação e como instrumento e escala de avaliação da qualidade das salas foi usada a escala ITERS. O estudo concluiu que existe escassez e carência de serviços de alta qualidade em contexto de creche e é portanto urgente investir na promoção dessa qualidade através da formação dos educadores de infância e auxiliares de educação e do envolvimento dos pais. Concluiu também que apesar dos pais avaliarem positivamente as salas de creche que os filhos frequentam e os responsáveis pelas salas também avaliarem positivamente as salas onde trabalham, os observadores externos fazem uma avaliação das salas de creche mais negativa que os pais e responsáveis pelas salas de creche.

A avaliação da Qualidade tem assim sido muito discutida, pensada e divulgada, para que num período pós reconhecimento das administrações centrais e intermédias da importância da avaliação como instrumento de melhoria da qualidade e do cumprimento e aumento da autonomia das escolas, se possa através desta divulgação, passar de casos espontâneos de avaliação para um caráter mais generalizado das organizações educativas a caminho da excelência. Como nos diz Román e Torrecilla (2010) é possível viabilizar e promover esta melhoria contínua de qualidade em educação ao criar, adaptar e implementar sistemas, referenciais e estratégias de avaliação que assumam a educação no seu todo com a sua complexidade e abrangência.

Em Portugal existe na atualidade um conjunto de empresas e entidades envolvidas na avaliação da educação de diferentes formas. Instituições como a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) e as Inspeções Regionais de Educação (IRE) das regiões autónomas da Madeira e Açores, responsabilizam-se pelo acompanhamento, controlo e avaliação externa das escolas, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, nas redes pública, privada e cooperativa e solidária. O Instituto Português da Qualidade (IPQ) coordena o sistema português de Qualidade. Entidades como o Instituto Português de Acreditação (IPAC) e Associação Portuguesa para a Qualidade (APQ) acreditam entidades para avaliação e certificação das escolas. O European Quality Assurance for Social Services (EQUASS), European Organization for Quality (EOQ) e o Instituto da Segurança Social (ISS) envolvem-se mais a nível de normativos e construção de modelos de avaliação, modelos estes, adotados pelas entidades responsáveis pela avaliação e certificação de escolas ou respostas sociais, tais como a Entidade Internacional de Certificação (EIC), a Associação Portuguesa de Certificação (APCER),

acreditadas para certificação das Instituições Particulares de Solidariedade Social através do modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais do ISS.

Principais referenciais normativos de avaliação em educação

No que diz respeito a referenciais normativos de gestão e avaliação da qualidade que instrumentalizam as "aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas" (artº 57 Decreto-Lei 31/2002), existem referenciais que assumem uma maior importância tais como: o modelo de excelência EFQM, a norma NP EN ISO 9001:2008, o modelo CAF, o modelo do projeto Qualis (Qualidade e Sucesso educativos) e o Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS).

Neste ponto, procedemos à uma abordagem e enquadramento dos mesmos, enfatizando o MAQRS por ser aquele onde se insere a nossa investigação.

O Modelo de Excelência EFQM, é um referencial de gestão da qualidade, que foi desenvolvido em 1992 pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM) com o propósito de dar um suporte consistente às empresas europeias na sua iniciativa de avaliação e melhoria de desempenho.

O Modelo é revisto com frequência e integra na sua versão mais recente, em vigor desde janeiro de 2013, três componentes essenciais. São estes: 1.Conceitos fundamentais da excelência, 2.Critérios da EFQM e 3.Lógica de RADAR.

São os conceitos fundamentais da excelência em que o Modelo assenta: Acrescentar Valor para os Clientes; Construir um Futuro Sustentável; Desenvolver a Capacidade Organizacional; Aproveitar a Criatividade e a Inovação; Liderar com Visão, Inspiração e Integridade; Gerir com Agilidade; Ter êxito através do Talento das Pessoas e Sustentar Resultados Notáveis.

Para a avaliação das organizações assente nestes conceitos fundamentais que o suportam, o Modelo de Excelência propõe 9 critérios através dos quais uma organização pode caminhar rumo à Excelência.

Dos 9 critérios de avaliação, 5 são definidos como critérios de Meios e dizem respeito às práticas da organização: 1. Liderança; 2. Estratégia; 3. Pessoas; 4. Parcerias e Recursos; 5. Processos, Produtos e Serviços. E 4 critérios são definidos como critérios de Resultados e dizem respeito ao que é alcançado pela organização: 6. Resultados –

pessoas; 7. Resultados – clientes; 8.Resultados – sociedade; 9. Resultados chave do desempenho.

Estes dois grupos de critérios desdobram-se por sua vez em 32 subcritérios e têm um caráter dinâmico, de influências mútuas exercidas pela dependência entre os dois grupos de critérios, meios e resultados que estão ao serviço um do outro na medida em que os resultados são alcançados através dos meios e os meios melhoram com o feedback apresentado pelos resultados.

O processo de Gestão da Qualidade através deste Modelo de Excelência implica a adoção da lógica de RADAR, como ferramenta de pontuação que segundo a EFQM (2004) representa o núcleo do Modelo. A aplicação desta lógica numa organização implica definir e antever os **R**esultados que se pretende alcançar, desenvolver um conjunto de **A**bordagens para atingir esses mesmos resultados, **D**esdobrar as abordagens de forma sistemática e **A**valiar e **R**ever essas abordagens e o seu desdobramento (APQ, 2013).

Esta lógica de RADAR tem como base o ciclo de Deming PDCA: (Plan (Planear), Do (Executar), Check (Verificar) e Act (Atuar)) que representa uma das principais ferramentas de instrumentalização da abordagem de Gestão da Qualidade Total (GQT), em inglês Total Quality Management (TQM) que desenvolvida no início da década de 60, com influência nas organizações de todo o mundo, começando pelo Japão, sobretudo na década de 80, pode caracterizar-se por uma busca constante e contínua de melhoria da qualidade dos processos, produtos e procedimentos duma organização com vista na excelência, através de uma total satisfação das expectativas dos clientes, membros da organização e sociedade em geral que implica o envolvimento, participação e cooperação de todos os membros da organização.

Durante 10 anos entre 1997 e 2007 foram mobilizados muitos recursos de adaptação do Modelo EFQM ao âmbito da Educação (Dias & Melão, 2009). Exemplo deste esforço é o projeto desenvolvido pelo Instituto Nacional de Administração, em 2002 que resultou na criação de um *Guião de Autoavaliação de Desempenho* para o sistema educativo público adaptado pela autora Ema Leandro a partir do Modelo EFQM.

Com este Modelo EFQM numa das suas fontes de inspiração, foi criado entre 1998 e 2000 o **Modelo CAF (Common Assessment Framework ou Estrutura Comum de Avaliação)** que corresponde também a um modelo de autoavaliação simplificado do desempenho das organizações, mas desta vez, específico para o setor Público e

funciona como suporte de implementação das técnicas de Gestão da Qualidade Total (GQT) nas organizações públicas Europeias visando a melhoria da prestação de serviços e desempenho.

Revisto em 2002 (2ª versão) e em 2006 (3ª versão), está desde 2002 sob responsabilidade da Direção Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP), a quem compete a sua coordenação, acompanhamento, divulgação e implementação.

Tal como no Modelo EFQM os primeiros 5 critérios dizem respeito aos Meios e os 4 últimos aos Resultados. Estes critérios estão neste Modelo também desdobrados em subcritérios, neste caso em 28 em vez de 32. O Modelo CAF diverge também do Modelo de Excelência EFQM no seu sistema de pontuação uma vez que embora subjacente nos dois modelos o ciclo de PDCA, para o Modelo de excelência EFQM está prevista uma pontuação entre 0 e 1000 e para o Modelo CAF uma pontuação entre 0 e 5 segundo a versão de 2002, que diz respeito a um sistema de pontuação clássico ou entre 0 e 100 segundo a versão de 2006, nomeado o sistema de pontuação avançado (Matos 2010).

Em 2006 este Modelo CAF foi adaptado à linguagem e funcionamento do sistema educativo por uma equipa de consultores com o objetivo de criar um guião de autoavaliação a ser usado por todas as escolas e unidades orgânicas do arquipélago dos açores. (Melo, 2009). Este teve a designação "Projeto QUALIS *Qualidade e Sucesso Educativo", e foi* desenvolvido pela Direção Regional de Educação e Formação dos Açores, com a Faculdade de Psicologia e Educação outrora Instituto de Educação, da Universidade Católica Portuguesa, no seguimento do decreto-lei regional nº 29/2005.

Em 2008 uma outra norma de referência é criada pela *International Organization for Standardization* (ISO) que é uma organização não-governamental fundada em 1947 em Genebra. Publicou inspirada na ISO 9001:2000, a norma **NP EN ISO 9001/2008**, que é hoje a última versão desta norma Internacional. A norma é usada em organizações de mais de 150 países como referencial que define os requisitos para o Sistema de Gestão da Qualidade (Paulo J. B. Silva / QUALIWEB 2010).

O objetivo desta norma é como o nome diz a normalização e consequente melhoria da qualidade de produtos e serviços das organizações e está ao serviço destas na medida em que representa um referencial que possibilita a organização dos seus processos internos. Processos estes que têm de ser identificados e geridos internamente pela organização consoante sejam processos-chave, determinantes para o seu desempenho,

reconhecendo os seus *inputs* e *outputs* para poderem posteriormente ser verificados e aprovados por auditorias externas.

Tal como o Modelo de excelência EFQM serve de guião de autoavaliação implementável em qualquer tipo de organização ao contrário do Modelo CAF concebido para organizações de natureza pública.

Esta norma ISO 9001 prevê 23 requisitos para o sistema de gestão da qualidade referentes a: Requisitos gerais; Responsabilidade da gestão, Gestão de recursos, Realização do produto, medição, Análise e melhoria, baseando-se no seu cumprimento para a melhoria de qualidade e eficácia da gestão de todas as suas atividades de forma integrada para uma ótima satisfação dos objetivos da organização bem como de todos os interessados.

Com o objetivo de adaptar a norma ISO 9000 e de facilitar a sua implementação no setor educativo, a ISO desenvolveu em 2003 com revisão em 2007 a IWA 2:2003, um guião para a simplificação da sua aplicação em Educação.

Também com o objetivo de adaptar estes referenciais de avaliação da qualidade concebidos para o mundo das organizações empresariais, de forma a facilitar a sua implementação no setor educativo, neste caso mais especificamente à realidade das respostas sociais, integradas nas Instituições de Solidariedade Social, foi desenvolvido em 2005 e revisto em 2008 o Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS) que por ser objeto de estudo desta investigação se passa a enquadrar e caracterizar de forma mais aprofundada no seguinte ponto.

II.IV - Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS)

O Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais gerido pelo Instituto da Segurança Social (ISS) resultou de um acordo assinado em março de 2003, pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias portuguesas e a União das Mutualidades Portuguesas. Este acordo foi assinado no âmbito do Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais, que visava garantir aos cidadãos o acesso a serviços sociais de qualidade em instituições públicas, particulares e de solidariedade social, adequados à satisfação das suas necessidades e expectativas.

No seguimento deste programa e acordo foram criados os modelos de avaliação da qualidade das respostas sociais: Creche; Centro de Dia; Serviço de apoio domiciliário; Lar residencial; lar de infância e juventude; centro de atividades ocupacionais; estrutura residencial para idosos e centro de acolhimento temporário, com objetivos como:

- ✓ Representar um modelo de autoavaliação das Respostas Sociais

> "A autoavaliação permite rever de uma forma sistemática o desempenho da organização, as oportunidades de melhoria e a ligação entre aquilo que se faz e os resultados que se atingem" (MAQRS-Creche, 2008:6)

- ✓ Apoiar no desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais (ISS 2013)

> "A avaliação permite ganhos em termos da eficiência, da eficácia e da racionalização dos serviços prestados, alargando e aumentando desta forma, a satisfação das necessidades e das expectativas de clientes, colaboradores e parceiros" (MAQRS-Creche, 2008:1)

Foram também construídos alguns instrumentos de apoio à implementação destes modelos e do sistema de gestão da qualidade nas instituições, tais como as Recomendações Técnicas para os Equipamentos Sociais (RTES); os Manuais de Processos-Chave e os Questionários Avaliação da Satisfação dos clientes, colaboradores e parceiros dos serviços e equipamentos sociais.

Este Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais, concebido para a resposta social creche, na sua 2ª versão de 2008, que constitui o objeto de estudo desta investigação teve como referências na sua elaboração a norma NP EN ISO 9001:2000,

Sistemas de Gestão da Qualidade e Requisitos e o Modelo de Excelência EFQM, European Foundation for Quality management.

Assim o MAQRS-creche tem em comum com estes modelos de referência de gestão da qualidade, a sua base nos 8 conceitos fundamentais da excelência já mencionados:

1.Orientação para os resultados; 2.Focalização no cliente; 3.Liderança e constância nos propósitos; 4.Gestão por processos e por factos; 5.Desenvolvimento e envolvimento das pessoas;6.Aprendizagem, inovação e melhoria contínuas; 7.Desenvolvimento de parcerias e 8.Responsabilidade social corporativa. E também a proposta de autoavaliação e avaliação assente nos 4 critérios *Meios:* 1 - Liderança, planeamento e estratégia; 2 – Pessoas; 3 – Parcerias e recursos; 4 – Processos. E 4 critérios *Resultados:* 5 – Resultados Clientes; 6 – Resultados Pessoas; 7 – Resultados Sociedade e 8 – Resultados Chave do Desempenho.

Já no seu sistema de pontuação o MAQRS diverge dos outros modelos de gestão da qualidade na medida em que não se caracteriza por pontuação numérica de 0 a 5 ou de 0 a 100 e também porque permite a qualificação e certificação através de três níveis de exigência e cumprimento dos requisitos A, B e C, sendo o nível C correspondente ao nível com evidência de cumprimento de requisitos base do modelo, ou seja os requisitos C, com 187 requisitos num total de 304 requisitos A, B e C; o nível B, o nível com evidência de cumprimentos de todos os requisitos C (187 requisitos) mais todos os requisitos B (75 requisitos), ou seja 262 do total de 304 requisitos; E o nível A, o nível com evidência de comprimento de maior número de requisitos do modelo, requisitos C (187) mais requisitos B (75) e requisitos A (42), ou seja o total dos 304 requisitos.

Este sistema de pontuação que o modelo integra através da verificação exaustiva de requisitos pré-estabelecidos assenta no objetivo de harmonização e uniformização de procedimentos.

> "Agregar num referencial normativo, todos os requisitos aplicáveis a uma determinada Resposta Social desenvolvida pelos estabelecimentos, independentemente de se tratar de um Estabelecimento Oficial, IPSS ou Entidade Privada, obtendo-se assim uma harmonização a nível nacional das regras de funcionamento para os serviços prestados pelos estabelecimentos garantido deste modo, o mesmo nível de qualidade do serviço prestado, independentemente da natureza jurídica do estabelecimento" (MAQRS – Creche, 2008:6)

Para certificação da qualidade nas instituições o MAQRS prevê auditorias externas de avaliação da qualidade. São estas as auditorias, a auditoria de concessão de nível A, B, ou C, auditorias de acompanhamento e as auditorias de renovação que têm de ser realizadas por uma entidade externa de certificação da qualidade acreditada no âmbito do Sistema Português da Qualidade, nomeadamente pelo IPAC, como a Empresa Internacional de Certificação (EIC) e a Associação Portuguesa de Certificação (APCER).

Esta certificação serve de comprovativo do cumprimento dos requisitos estabelecidos nos manuais de qualidade que resulta no registo legal da marca "resposta social certificada" de acordo com as normas do Sistema de Qualificação das Respostas Sociais (SQRS) criado, concluído e apresentado[2] pelo ISS em 2009, à medida das características especificas dos serviços e equipamentos sociais.

Em outubro de 2010 já tinham implementado práticas de qualidade fundamentadas nos manuais de qualidade do ISS, 100 respostas sociais, das quais 7 receberam certificado de qualidade marca ISS, nomeadamente 3 da resposta social Creche. Entre estas 3 instituições pioneiras na obtenção da marca resposta social certificada do ISS para a resposta creche estava a instituição particular de solidariedade social que representa o objeto de estudo desta investigação (Guterres, C., Santos, P. & Silva C. 2010).

Para promover a implementação de práticas de qualidade nas respostas sociais o ISS criou dinâmicas e ferramentas de apoio às instituições interessadas através de apoio técnico pelas equipas locais de cooperação, nomeadamente distritais, ações de formação e disponibilização de informação como os referenciais em suporte digital ou em papel.

Para o futuro o ISS prevê a avaliação da implementação do SQRS, os resultados e impacto do programa na qualidade dos serviços prestados pelas respostas sociais, bem como as alterações que desta implementação possam ter resultado.

Esta avaliação do impacto do SQRS e do modelo de avaliação em si mesmo, fundamenta-se segundo o ISS 2010, no objetivo de contribuir para o processo de melhoria contínua do funcionamento das respostas sociais mas também do próprio modelo de avaliação, com previsão de revisões e reedições do mesmo.

Outro objetivo centra-se na promoção do aumento de respostas sociais certificadas de forma a obter uma amostra significativa para atestar com o contributo de todos os

[2] Apresentação feita no seminário *"Melhores Respostas Sociais - a Qualidade enquanto desafio"* realizado pelo ISS a 8 de maio de 2009

intervenientes a eficácia do modelo com vista a poder ser futuramente colocada a possibilidade deste modelo ser reconhecido como uma Norma de qualidade no plano nacional e europeu (Guterres, C., Santos, P. & Silva C. 2010). Assim possa esta investigação através da colaboração dos seus participantes, intervenientes na implementação do MAQRS-creche, ser um pequeno contributo para este objetivo a que concorre o Instituto da Segurança Social.

Síntese

Neste capítulo abordámos a questão da avaliação da qualidade em educação de infância de uma forma geral de modo a enquadrar e situar a avaliação da qualidade em creche que corresponde à especificidade do nosso âmbito de investigação.
Para a elaboração deste enquadramento foi feita uma alusão à evolução dos conceitos de avaliação e de qualidade em educação, com uma abordagem das teorias de autores de referência nestes âmbitos.
Verificámos que a evolução quer do conceito de avaliação, como do de qualidade em educação os foram aproximando cada vez mais da verificação rigorosa da conformidade de parâmetros estabelecidos internacionalmente como de qualidade nas organizações educativas.
Referimos os estudos e projetos mais recentes de avaliação da qualidade em educação de infância no nosso país, o que permitiu constatar que Portugal tem investido nesta questão da melhoria da qualidade da educação de infância, através do desenvolvimento de inúmeros programas de avaliação e da adaptação e elaboração de referenciais normativos de qualidade a implementar junto das organizações escolares quer do setor público, quer do setor privado ou solidário.
Destacámos entre estes referenciais normativos e modelos construídos para a avaliação da qualidade em educação de infância, aquele que nos interessa colocar em evidência e conhecer com maior profundidade, o modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais, elaborado pelo ISS para a resposta creche, por representar o modelo normativo que constitui objeto de estudo desta investigação.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III – PROBLEMA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo dá lugar à delimitação da problemática desta investigação e à caracterização das opções metodológicas.
É descrita a metodologia de investigação assumida, a sua razão de escolha, a estratégia de investigação e os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados.
Segue-se a caracterização da Instituição que colaborou na investigação e a descrição dos participantes. Por fim é resumida a cronologia desta investigação com a descrição das diferentes etapas do estudo.

III.I – A Problemática

Tendo em conta que este estudo se centra em conhecer e compreender as implicações e resultados da aplicação do modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais - creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, a problemática recai sobre a avaliação da qualidade da resposta social creche.
Como vimos anteriormente no enquadramento teórico, a avaliação pode incidir sobre as mais variadas dimensões em educação, desde as crianças até à própria organização. Sendo este estudo delimitado à avaliação da qualidade dos serviços prestados em creche numa IPSS, importa perceber de que forma a adoção deste normativo de avaliação da qualidade vem alterar as práticas de avaliação da instituição e responder às expectativas da mesma na busca pela qualidade e certificação.
Quando em 2005 no seguimento do *Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais*[3], o Instituto de Segurança social (ISS), concebeu Modelos de avaliação da Qualidade das Respostas sociais, tinha o objetivo de criar um referencial normativo a partir do qual fosse possível "avaliar a qualidade dos serviços prestados e consequentemente diferenciar positivamente as respostas sociais" (MAQRS – Creche, 2008).

[3] Criado pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias portuguesas e a União das Mutualidades Portuguesas em 2003

Assim, importa conhecer junto de uma IPSS com certificação de qualidade, as implicações e resultados que teve na sua prática, a implementação deste modelo MAQRS-creche.

Para conhecer estas implicações e resultados da sua aplicação é preciso recolher informações que permitam desenhar o processo da sua implementação desde a descrição da situação da instituição antes da decisão até ao estado atual pós certificação.

Este desenho do processo de avaliação implica conhecer as motivações da instituição para a adoção do Modelo, a responsabilidade da tomada de decisão, o envolvimento de todos os atores da comunidade educativa, a delineação da estratégia e plano de ações, as implicações da aplicação do modelo, a implementação em si com as suas potencialidades, sucessos e constrangimentos até ao plano de melhorias e certificação o que sustentou a definição dos objetivos a partir dos quais surgiram algumas questões de investigação inerentes ao estudo e que servirão de alicerce ao processo de investigação.

III.II – Objetivos e Questões de investigação

No âmbito do tema e da problemática desta investigação, nomeadamente a avaliação da qualidade em creche em que se problematiza o impacto da aplicação do MAQRS em Creche numa IPSS, tendo em conta a revisão da literatura, o enquadramento teórico e legal do estudo, definimos a seguinte **pergunta de partida**:

Quais as implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais - Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social?

O objetivo central do nosso estudo é:

Conhecer as implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais-Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social, a partir da perspetiva dos participantes.

Deste objetivo central foram surgindo **objetivos mais específicos** que ajudaram m a organizar o percurso da investigação e que a seguir se enumeram:

1- Conhecer o panorama geral das práticas de avaliação da instituição antes da aplicação do MAQRS-Creche;
2- Compreender as expectativas e fundamentos da instituição na decisão de aplicação do MAQRS-Creche;
3 - Perceber as implicações da implementação do MAQRS-Creche na Instituição;
4 – Conhecer a metodologia de regulação do processo de implementação do MAQRS-Creche na Instituição;
5 – Perceber o impacto e resultados da aplicação do MAQRS-Creche na instituição e as perspetivas dos participantes relativamente aos constrangimentos e potencialidades da implementação do Modelo;
6 – Conhecer os objetivos da certificação da qualidade e sua instrumentalização através do MAQRS

Como resposta e em simultâneo com a definição destes objetivos específicos emergiram algumas questões que no percurso da investigação foram ajudando a aprofundar os objetivos do estudo, face à riqueza e complexidade dos dados e informações obtidas no contexto natural dos participantes e do fenómeno em estudo.
Como referem Bogdan e Biklen (1994) as questões de investigação numa abordagem qualitativa não surgem com o objetivo de se constituírem questões prévias a partir das quais é possível testar hipóteses, mas com o fundamento de investigar fenómenos de forma aprofundada em toda a sua complexidade, em contexto e ambiente natural. Assim, as questões de investigação ou eixos de análise deste estudo, emergiram do aprofundamento da problemática que o caracteriza, nomeadamente o impacto da aplicação do Modelo de avaliação da qualidade da resposta Social creche, enquanto instrumento de reflexão, avaliação, mudança, melhoria e certificação numa IPSS, na medida em que promovem a melhor compreensão e encontro aos objetivos específicos levantados para a investigação, já enunciados anteriormente.
Surgiram também através da interação com as outras etapas do processo como a exploração e a observação, a partir das leituras e entrevistas realizadas.

Definiram-se então seis questões de investigação que contribuem para a organização da investigação na medida em que estipulam uma sequência, uma ordem de trabalhos, uma organização no tempo e no espaço.

Questões de investigação

1ª Questão – Que práticas de avaliação existiam na instituição antes da aplicação do MAQRS?

2ª Questão - Quais as expectativas dos diferentes níveis hierárquicos que fundamentaram a decisão de implementar o MAQRS-Creche?

3ª Questão – Quais as reestruturações, mudanças de dinâmica e adaptações que a instituição teve de adotar para implementar o MAQRS-Creche desde a direção até à sala de crianças?

4ª Questão – Como foi feita a regulação do processo de implementação do MAQRS-Creche na Instituição?

5ª Questão – Quais as alterações que resultaram da implementação do MAQRS-Creche na Instituição e as perspetivas dos vários níveis hierárquicos no que respeita às limitações ou potencialidades do processo de implementação do modelo?

6ª Questão - Qual a importância que se dá à certificação da qualidade nos diferentes níveis hierárquicos e quais os objetivos de candidatura à certificação.

III.III – Metodologia da investigação

Com base no tema e problemática desta investigação e tendo em conta que o objetivo deste estudo é conhecer as implicações e resultados da aplicação do MAQRS-creche, numa IPSS, através da perspetiva da direção, coordenação pedagógica e educadoras constituiu-se como metodologia desta investigação a abordagem qualitativa.

Esta metodologia foi adotada naturalmente, uma vez que a investigação qualitativa se caracteriza por uma abordagem que agrupa um conjunto de estratégias que proporcionam o estudo aprofundado de um fenómeno em toda a sua complexidade através das perspetivas privilegiadas dos sujeitos da investigação no seu contexto ecológico natural (Bogdan e Biklen, 1994) e assim representa a metodologia que melhor se adequa ao objetivo de conhecer e compreender uma realidade social através das perspetivas dos seus atores.

A investigação qualitativa assume segundo os autores Ludke e André (1986) e mais tarde descritas por Bogdan e Biklen (1994) cinco características que podem ser verificáveis ao longo desta investigação em diferentes momentos e contextos e ao mesmo tempo presentes em simultâneo na generalidade do percurso investigativo.

São estas características: 1- O recurso ao ambiente natural como fonte privilegiada de fonte e recolha de dados em que o investigador representa o principal instrumento, na medida em que o seu entendimento sobre os dados recolhidos constituirá o "instrumento-chave de análise"; 2- O caráter descritivo da investigação, uma vez que o investigador qualitativo tenta analisar os dados recolhidos na sua forma original, incluindo citações e excertos das narrativas recolhidas para fundamentar a sua análise e interpretação dos resultados dando mais importância à qualidade e riqueza dos dados, para a interpretação de forma descritiva e minuciosa dos resultados em detrimento da redução dos mesmos a números, procurando não perder informações que possam ser relevantes; 3- A prevalência da análise dos processos que conduziram aos resultados sobre os resultados em si. Ou seja o investigador qualitativo vê maior interesse na análise detalhada do processo, do que simplesmente na análise dos resultados; 4- A assunção de um caráter indutivo na condução da metodologia de investigação, na medida em que não pretende confirmar ou validar hipóteses previamente colocadas, como no caso do método hipotético-dedutivo, mas sim deixar emergir e construir as suas questões de análise a partir da riqueza das informações que vão crescendo à medida que os dados que vão sendo recolhidos. 5- A importância que os investigadores qualitativos veem no significado que os intervenientes dão aos fenómenos e situações abordadas uma vez que se preocupam com a apreensão adequada das diferentes perspetivas dos sujeitos de investigação sobre as mesmas questões (Bogdan e Biklen, 1994:48).

Estas características encontram-se presentes nesta investigação na medida em que, os dados para análise da investigação foram recolhidos no ambiente natural de trabalho dos sujeitos intervenientes e no contexto original do caso estudado, ou seja na Instituição que constitui objeto de estudo. Também na medida em que contou com a investigadora como principal instrumento de comunicação, recolha dos dados tratados de forma descritiva e minuciosa através de entrevistas e *focus group* realizadas à direção, à coordenação e às educadoras, de forma a proporcionar a adequada apreensão das perspetivas de diferentes intervenientes, com recurso a gravação áudio

para que "nenhum detalhe escape ao escrutínio" (Bogdan e Biklen, 1994:49). E também na medida em que da recolha crescente e rica de dados e informações emergiram, reformularam-se e constituíram-se de forma indutiva quase a totalidade de etapas desta investigação desde o tema, ao afunilamento do objetivo, à problemática até às questões de investigação que contém uma preocupação inerente com a análise de todo o processo de recolha de dados e de ocorrência em si do processo de avaliação da qualidade da resposta social creche na instituição em estudo, desde a análise das práticas emergentes de avaliação na instituição até aos resultados da implementação do modelo MAQRS-creche, analisando em profundidade entre a decisão e os resultados, as implicações dessa implementação, tornando evidente a prevalência da análise do processo em si, sobre a análise dos resultados.

III.IV – O Estudo de Caso

Com intenção de conhecer as implicações e resultados da aplicação do MAQRS-creche numa das primeiras instituições particulares de solidariedade social a obter a marca de qualidade "resposta social certificada" em 2010, nível C, pelo ISS, pretende-se recolher dados para análise através de uma das estratégias de investigação características da investigação qualitativa, o estudo de caso, uma vez que é esta a estratégia de investigação que segundo Afonso (2006:70) trata de "estudar o que é particular, específico e único".

A estratégia de investigação numa abordagem qualitativa em investigação segundo Bogdan e Biklen (1994) fundamenta-se no objetivo de recolha de dados e informação rica e pormenorizada de caracter descritivo, relativos a diferentes fenómenos com complexo potencial de tratamento e análise. Sendo o estudo de caso uma estratégia de investigação que como nos diz Merriam (1988) citado por Bogdan e Biklen (1994:89) que "consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico" permitirá conhecer a realidade específica de uma Instituição que passou por um processo de avaliação e certificação da qualidade da resposta social creche, através da aplicação do MAQRS-creche, afinal "A finalidade do estudo de caso não é representar o mundo, mas sim representar o caso" (Stake, 1994 referido por Afonso, 2006:73)

Bassey (1999) citado por Afonso (2006: 71) reforça esta ideia de que no campo da educação o estudo de caso pretende retratar o que é particular.

> "É uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos, ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo".

A aplicação desta estratégia de investigação fundamenta-se ainda pela sua adequação no estudo de fenómenos contemporâneos dentro de um contexto social de vida real e por nascer do desejo de o conhecer e compreender.

III.V – Instrumentos e técnicas de recolha de dados: a Entrevista individual, o *Focus Group* e recolha documental.

Uma vez que o objetivo desta investigação é conhecer e compreender as Implicações e Resultados da Aplicação do MAQRS - Creche, numa IPSS em que se problematiza o impacto da aplicação do Modelo, enquanto instrumento de reflexão, avaliação, mudança, melhoria e certificação na instituição e partindo do caracter qualitativo desta investigação, em que o ambiente ecológico natural dos sujeitos da investigação representa a fonte direta e privilegiada de recolha de dados, constituiu-se como instrumento e técnica de recolha de dados privilegiado desta abordagem metodológica, a entrevista.

A entrevista foi desenvolvida em forma de entrevista individual semiestruturada à direção coordenação técnica e direção técnica de um equipamento da instituição, e entrevista de *Focus Group* com coordenação pedagógica e educadoras.

A Entrevista

A Entrevista caracteriza-se por ser uma conversa entre duas ou mais pessoas, conduzida por uma delas com vários graus possíveis de estruturação e "abertura" com a intenção de recolher um conjunto rico de dados descritivos e minuciosos sobre determinado assunto, proporcionando ao entrevistador apreender a perspetiva do sujeito de investigação sobre o mesmo.

Pode constituir-se como principal fonte de recolha de dados em determinada investigação ou como frequentemente em investigação qualitativa, ser usada em conjunto com outras técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação participante ou a análise documental.

Como já se referiu a entrevista pode assumir diferentes graus de estruturação, entrevista estruturada, semiestruturada ou não estruturada, tendo sido adotada nesta investigação a entrevista semiestruturada, característica pela sua combinação entre perguntas abertas e fechadas.

Optámos por este tipo de entrevista também por seguir um guião aberto que constitui o instrumento de gestão da entrevista (Afonso, 2005), apenas como eixo condutor sem rigidez na ordem ou estrutura das questões a abordar, possibilitando a flexibilidade do seu conteúdo e a emergência de questões a abordar ou analisar que se revelem para o entrevistador pertinentes ao longo do seu decorrer ou no tratamento de dados obtidos.

Este processo segundo Bogdan e Biklen (1994) requer que o entrevistador tenha flexibilidade e capacidade de resposta imediata às situações e ao entrevistado, sendo assim capaz de se abstrair de "procedimentos ou estereótipos predeterminados" (p 137).

Este tipo de entrevista é a que melhor se adequa a esta investigação na medida em que resulta na recolha de um conjunto muito rico de dados, já que intencionalmente descritiva, contém uma enorme quantidade de palavras, expressões e ideias que refletem a perspetiva dos entrevistados relativamente ao processo de avaliação e certificação. As entrevistas foram aplicadas a uma Diretora técnica de equipamento (entrevista exploratória), uma Diretora coordenadora técnica e uma diretora técnica responsável pela qualidade na instituição.

Focus Group

Recorreu-se também pelas suas características, à entrevista por *Focus Group.* Esta técnica de recolha de dados utilizada pela primeira vez por Merton em 1941, ganhou maior importância no âmbito das investigações em ciências sociais a partir dos anos 80. Como referem Freitas e Oliveira (1998) o *Focus Group* assume características muito específicas relativamente à sua estrutura, composição dos participantes e objetivos, podendo ser usado como técnica principal ou em complemento com outras técnicas de recolha de dados.

É um tipo de entrevista em profundidade realizada a um grupo de pessoas, com o objetivo de obter através das respostas, atitudes, expressões e comportamentos do grupo, informações acerca não só das perspetivas de cada um dos participantes acerca de um tema previamente definido como também sentimentos, opiniões, reações, posições, influencias mútuas permitindo assim uma perceção das diferentes dimensões, visões e características do grupo, que outras técnicas não conseguem recolher.

Neste tipo de entrevista, o investigador assume o importante papel de moderador e facilitador do diálogo, com uma posição privilegiada na análise e interpretação dos dados, pela sua apreensão de impressões exclusivamente percetíveis em presença direta como as expressões faciais, posturas corporais, tons de voz e contexto dos diálogos (Galego e Gomes 2005). O investigador assume com esta posição privilegiada, a enorme responsabilidade de moderar a entrevista em grupo e ter o cuidado de não cair nas dificuldades e constrangimentos deste tipo de técnica, como o problema do enviesamento do discurso do individuo por influencia do coletivo e o problema do enviesamento que ele próprio, investigador e moderador pode provocar no grupo com a sua forma de conduzir as perguntas e respostas, evitando respostas consideradas socialmente desejáveis (Afonso, 2005).

Para seleção da composição do grupo de intervenientes é preciso ter como critério a uniformidade de uma ou algumas características, embora se deva ter em conta o equilíbrio entre a uniformidade e a diversidade de características entre os participantes. Foram selecionados para este *Focus Group*, educadores de infância, participantes com a característica comum de implementarem diariamente na sua prática pedagógica quer ao nível do planeamento, da ação pedagógica e da avaliação, os requisitos do MAQRS. Dois dos intervenientes com a característica comum de terem presenciado e vivido todo o processo de avaliação e certificação da resposta social creche pela implementação do MAQRS desde a sua emergência até à fase de auditorias de manutenção, após obtenção da marca de certificação da resposta social creche, com o nível C.

Neste caso o *Focus Group* foi usado como complemento às entrevistas individuais realizadas aos membros da direção, de forma a esclarecer, comparar e complementar alguns tópicos que emergiram da análise do seu conteúdo. Por outro lado, visaram também captar a perspetiva das Educadores de infância no que respeita à aplicação do modelo na sua prática pedagógica diária.

Ambas as entrevistas semiestruturada ou por *Focus Group*, implicaram uma fase de preparação, em que se procedeu à seleção, aproximação e conhecimento dos participantes da investigação. Recorreu-se à realização de uma entrevista exploratória e a dois encontros prévios com a direção da instituição no local, para introduzir e esclarecer a finalidade da investigação aos participantes e ajudar a identificar, estudar e construir um conjunto de tópicos de interesse acerca do tema a aborda. Estes passos foram fundamentais para a preparação e construção do guião orientador da entrevista que continha 12 blocos temáticos com os correspondentes objetivos e formulário de questões.

Foi feito por escrito o pedido formal de colaboração dos participantes na investigação e o respetivo agendamento. Passou-se então à segunda fase de execução em que se reforçou a finalidade e âmbito da investigação, se pediu autorização para o uso do gravador e se conduziu a entrevista de forma flexível e fluente dando liberdade aos entrevistados para abordar e refletir sobre os tópicos sugeridos ou emergentes de uma forma natural, sem deixar que no seu decurso a entrevista se afastasse demasiado do guião orientador (os guiões das entrevistas encontram-se nos anexos I e V).

As entrevistas foram feitas em quatro etapas, primeiro foi feita a entrevista exploratória com um elemento da direção técnica da instituição. Mais tarde, realizou-se a entrevista com a direção técnica de um dos equipamentos da instituição e que assume simultaneamente a função de responsável pela qualidade em toda a instituição. Só depois é que foi feita a entrevista por *Focus Group* com a coordenação pedagógica e duas educadoras de infância e por fim realizou-se a entrevista individual à direção coordenação técnica da instituição.

Análise de Conteúdo

A Análise de conteúdo corresponde ao processo de análise dos dados obtidos após a recolha de dados e é caracterizado por Bogdan e Biklen (1994) como o desenvolvimento de um sistema de codificação por categorias de forma a desmontar o texto e organizar os dados.

Para entrevistas ou discursos diretos como no caso desta investigação, é eficaz a análise por temas e categorias, na medida em que promovem a organização de palavras, padrões, frases, pensamentos que se vão evidenciando durante a leitura dos dados, quer pela repetição, quer pela importância dada a certas questões, permitindo

assim a comparação dos dados recolhidos entre as várias entrevistas. Percorrendo este caminho na análise de dados vão surgindo segundo os mesmos autores, as *categorias de codificação* (p.221).

À medida que foram sendo realizadas as entrevistas foram sendo transcritas, tratadas e analisadas fazendo sobressair os temas, categorias e subcategorias de análise, numa perspetiva comparativa de interpretação das diferentes perspetivas dos entrevistados, constituindo-se assim a terceira etapa implícita desta técnica de recolha de dados em investigação.

Para o tratamento e análise de conteúdo das entrevistas foi atribuído um código a cada uma, consoante o seguinte quadro:

Quadro 3 - Codificação das entrevistas

Código	**Tipo de entrevista**	**Participantes**	**Data**	**Duração**
ET0 DTE	Entrevista exploratória	Diretora técnica de equipamento	13.07.2011	00h21m40s
ET1 DCT	Entrevista individual	Diretora Coordenadora Técnica (DCT)	26.12.2012	01h07m32s
ET2 DT	Entrevista individual	Diretora Técnica, Responsável pela Qualidade na Instituição (DT)	28.05.2012	00h25m39s
ET3 FG	Entrevista *Focus Group*	Coordenadora pedagógica (CP) Educadora de Infância (E1) Educadora de Infância (E2)	28.05.2012	01h23m52s

Recolha /Análise Documental

Foi usada também a análise documental como instrumento de complemento na triangulação da recolha e análise de dados (Bogdan e Biklen, 1994; Hubberman e Miles, 1991) por poder ser usada como metodologia não interferente, uma vez que a recolha de dados não implica o envolvimento direto dos participantes, evitando assim o fenómeno de interferências e o efeito Howthorne, que como refere Bert (1999) citado por Afonso (2005:89), diz respeito à possível alteração de comportamentos e atitudes dos sujeitos quando conscientes de terem sido selecionados e distinguidos para participar numa investigação.

A análise documental recorre a informação através de documentos audiovisuais ou documentos escritos distinguindo Afonso (2005) estes últimos por documentos oficiais, públicos e privados, documentos oficiais que segundo o mesmo autor, incluem a documentação em arquivos dos vários departamentos de administração pública como o Ministério da Educação, os documentos dos arquivos das organizações escolares e também as publicações oficiais do Estado ou relatórios do Conselho Nacional de Educação.

Neste âmbito foram consultados e analisados documentos como normativos legais, relatório OCDE 2000, dados estatísticos do GEPE e Eurydice, relatórios, pareceres e recomendações do CNE, Carta social entre outros. Contámos também com a consulta de documentos internos da instituição como o Regulamento interno da creche e o Plano de ação da instituição para 2012.

III.VI – Caracterização da Instituição e participantes na investigação

Caracterização da Instituição

Para o estudo pretendido nesta investigação cujo objetivo se centra em conhecer e compreender as implicações e resultados da aplicação do MAQRS - creche, numa IPSS e uma vez que se problematiza o impacto da sua aplicação, enquanto instrumento de reflexão, avaliação, mudança, melhoria e certificação na instituição, optámos por pedir a colaboração de uma das maiores instituições particulares de solidariedade social do país, por ter sido uma das três primeiras instituições ao nível nacional a obter certificado de qualidade da resposta social creche, através do MAQRS-creche, por ter participado do período experimental da sua implementação em 2010 e por ser uma das instituições ao nível nacional com maior número de respostas sociais certificadas através do MAQRS.

Outro motivo de escolha da instituição para estudo recaiu sobre o facto não tão importante, mas também tido em consideração, da proximidade da sua localização à zona de residência, trabalho e estudo da responsável pela investigação, uma vez que a condicionante financeira e temporal limitam o campo de estudo aplicável a esta investigação.

Para proposta de participação neste projeto de investigação foi elaborada uma carta à instituição que resultou numa resposta positiva.

Conforme consta no plano de ação da instituição para o ano de 2012, que tivemos a oportunidade de consultar, A Instituição é constituída por uma Gestão e Direção com uma estrutura hierárquica que conta com uma Assembleia Geral, um Conselho Fiscal, uma Mesa Administrativa, um Provedor, um Apoio Administrativo, um Tesoureiro, um Secretário, um Vogal efetivo e os mesários. Conta também com um Diretor Coordenador Administrativo e uma Diretora Coordenadora Técnica.

Tem como Missão a promoção de respostas sociais de Qualidade no âmbito da ação Social por meio de ações de acolhimento, reparação e prevenção, de forma a promover a inserção, a cidadania e o desenvolvimento pessoal, espiritual e social. (Regulamento Interno da creche)

Para o cumprimento desta Missão a Instituição dinamiza as seguintes respostas sociais (à data de 2012)

Quadro 4 – Respostas Sociais da Instituição

Áreas de intervenção	Respostas Sociais	Utentes
Área da Infância e Juventude	Creche Familiar	174
	Creche	238
	Pré-Escolar	197
	Componente de Apoio à Família (rede pública)	59
	Atividades de Enriquecimento Curricular	224
Área dos Idosos	Centro de Convívio	33
	Centro de Dia	145
	Serviço de Ajuda Domiciliária Serviço diurno Serviço noturno	228 189 39
	Empresa de Inserção de Apoio a Idosos e Famílias	64
	Centro de Recursos de Ajudas Técnicas	57
	Atendimento Centralizado	37
Área da Família e Comunidade	Atendimento 1ª linha	42
	Rendimento Social de Inserção: Famílias Indivíduos	521 1578
	Ação Social: Famílias Indivíduos	212 608
	Ensino de Adultos	58
	Gabinete de Inserção Profissional	701
	Atendimento Quinzenal Desempregados	863
	Animação Comunitária	950
	Cantina Social :Famílias Indivíduos	19 37
Respostas em Meio Institucional	Lar de Crianças e Jovens	38
	Lar de Idosos	175

Fonte: Plano de ação da Instituição 2012

Pelos dados do quadro anterior, verifica-se o maior peso de respostas, 74% na área de intervenção Família e Comunidade, registando 12% na área dos Idosos e 14% na área da Infância[4]. Relativamente à sua oferta no âmbito de interesse desta investigação, a Instituição, proporciona a resposta Social Creche a 238 crianças, a partir de 4 equipamentos diferentes distribuídos em locais distintos.

A resposta emprega no total, 4 Diretoras técnicas de equipamento, 4 coordenadores pedagógicos, 16 educadores de infância, 26 ajudantes de ação educativa, 4 psicólogos, 6 administrativos, 5 empregados de copa e cozinha, 18 empregados de limpeza, 1 auxiliar de serviços gerais e 2 porteiros. Esta resposta social conta também com alguns serviços de apoio em caso de necessidade, nomeadamente terapia da fala e apoio educativo especial em protocolo com o sistema nacional de intervenção precoce na infância.

Caracterização dos participantes

Dentro deste conjunto de profissionais da resposta social creche foram selecionados para colaborar nesta investigação 6 participantes, com funções e níveis hierárquicos diferentes, com o objetivo de recolher dados ricos para uma análise comparativa entre as perspetivas de vários atores acerca da implementação do MAQRS-Creche na Instituição. Assim recorreu-se à colaboração de uma Diretora Técnica de Equipamento, Diretora Coordenadora Técnica da Instituição, uma Diretora técnica responsável pela qualidade, uma Coordenadora Pedagógica e duas Educadoras de Infância, a quem se atribuíram os seguintes códigos de referência:

Quadro 5 - Participantes na Investigação

Participantes/Função	Código	Anos de casa	Anos de serviço na função atual	Técnica utilizada
Diretora Técnica de equipamento	DTE	9	7	Entrevista exploratória
Diretora Coordenadora Técnica	DCT	32	22	Entrevista individual
Diretora Técnica	DT	10	8	Entrevista individual
Coordenadora Pedagógica	CP	15	15	*Focus Group*
Educadora de Infância	E1	3	3	*Focus Group*
Educadora de Infância	E2	10	8	*Focus Group*

[4] Dados relativos ao primeiro semestre de 2012

III.VII – *Design* da Investigação

Esta investigação foi desenvolvida com base nas diferentes etapas do procedimento científico que segundo Quivy e Champenhoudt (2008) estão organizadas em sete etapas em permanente interação, que por sua vez constituem os três princípios ou atos fundamentais do procedimento científico. Conforme nos dizem os mesmos autores inspirados em Bachelard (1965), Bourdieu, Chamboredon e Passeron, (1968) são dependentes e dinâmicos entre si e se caracterizam em primeiro lugar pela rutura com os preconceitos e falsas evidencias da realidade, seguindo-se da construção de um quadro teórico de referência e concluindo com a verificação ou experimentação dos factos.

Assim começou por ser escolhido o tema de interesse para pilar mestre do projeto de investigação que recaiu sobre a avaliação da qualidade em educação e ao longo da investigação e a partir das entrevistas e leituras que foram sendo realizadas se foi afunilando e centrando dando origem a um tema mais preciso com limites melhor definidos e adequados à exequibilidade da investigação que resultou por ser a *Avaliação da Qualidade em Creche***.**

A partir e em interação com a definição do tema estabelecido passando também por alterações e adaptações resultantes dos mesmos processos acima referidos, foi então elaborada a primeira etapa do procedimento científico em que emergiu por fim a seguinte pergunta de partida *Quais as implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais - Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social?* Cujo conhecimento, compreensão e resposta definiu o objetivo central da investigação.

Assente na pergunta de partida, em simultaneidade e interação com a mesma, deu-se início então à segunda etapa de exploração em que foi realizada uma entrevista exploratória que ajudou a conhecer a realidade do campo de estudo pela perspetiva de um ator social e em paralelo começou a ser desenvolvida a revisão da literatura de forma a explorar as leituras sobre o tema de interesse e campo de estudo, esta etapa permitiu preparar a reflexão e construção de pensamento critico acerca da realidade do tema de interesse a partir do qual emergiram algumas possibilidades de caminhos teóricos a desenvolver nomeadamente a problemáticas de estudo divergentes que delineariam o percurso da investigação.

A partir e mais uma vez em interação com as anteriores etapas, emergiu aquela que delimitámos como problemática de estudo o impacto da aplicação de um modelo de avaliação da qualidade em creche, enquanto instrumento de reflexão, avaliação, mudança, melhoria e certificação na instituição.

Como modelo cuja instrumentalização serviria para estudo definimos o Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais elaborado para a resposta social creche, que se centra na avaliação da qualidade dos serviços prestados nesta resposta social, por ser um modelo recente, elaborado em 2005, revisto em 2008 e 2010, cuja aplicação começou a ser experimentada em 2010 e tem vindo a ser cada vez mais frequente no âmbito das IPSS, embora ainda numa fase que se pode considerar inicial tendo em conta que em 2011, através de contacto eletrónico com o Gabinete de auditoria e Qualidade do ISS recebemos informação de que na zona de Lisboa existiam apenas 3 Instituições com a marca "Resposta Social Certificada". À data de 2013 não existe a nível nacional, num universo de 2573 creches registadas em 2012 em Portugal (MTSS, 2012) uma listagem organizada das respostas sociais certificadas através do modelo de avaliação do ISS, ou quantas correspondem à resposta social creche.

Foi também razão para a escolha deste modelo o facto de não existir ainda nenhuma investigação científica acerca do que tem sido o impacto da aplicação do MAQRS-Creche em IPSS de forma a conhecer e compreender as suas implicações e resultados percebidos pelos atores sociais envolvidos, que constituem a problemática e objetivo central desta investigação.

No âmbito desta problemática e através da interação com as outras etapas do processo científico nomeadamente a exploração e a observação emergiram 6 questões de investigação, desenvolvidas no ponto III.II. e que serviram de fio condutor para a etapa de **construção do modelo de análise** que consistiu na definição do paradigma qualitativo como metodologia e o estudo de caso como estratégia de investigação, tal como na definição de entrevistas, *focus group* e análise documental como instrumentos de recolha de dados e estabelecida a amostra e participantes do estudo para a simultânea construção da etapa de **observação**, em que foram estruturados seis temas de análise, cada um com diferentes categorias, subcategorias de forma a permitir a categorização e classificação de indicadores de análise que proporcionassem a próxima etapa de **interpretação, comparação e análise das informações**.

Por fim e tendo em conta todas as etapas que lhe antecedem foi então elaborada a etapa da **conclusão**, com consideração pelas três partes que segundo Quivy e Campenhoudt (2008) a compõem: 1.Retrospetiva das grandes linhas do procedimento científico seguido, 2.Apresentação detalhada dos contributos para o conhecimento resultantes do trabalho de investigação e 3.Considerações finais.

Quadro 6 - Design das etapas da investigação

Etapas	Desenvolvimento da Investigação
1ª Etapa - janeiro a julho 2011	-Frequência no seminário Viver a Qualidade em Creche e Jardim de Infância com a apresentação da Diretora da IPSS com resposta social creche certificada com quem foi realizada mais tarde a entrevista exploratória -Contacto com a Direção de Instituição com resposta social creche certificada pelo MAQRS para entrevista exploratória -Realização da entrevista exploratória -Transcrição da entrevista exploratória -Desenvolvimento do pré-projeto de Investigação -Revisão da literatura de interesse na temática da Investigação -Enquadramento normativo -Estruturação do Plano de Investigação -Revisões e reestruturações sugeridas por orientação e tutoria da dissertação
2ª Etapa - setembro 2011 a julho 2012	-Introdução à redação da dissertação e desenvolvimento do capítulo I - Enquadramento Teórico e Capítulo II – Avaliação da Qualidade em Educação de Infância -Revisões e reestruturações sugeridas por orientação e tutoria da dissertação -Contacto com o Instituto de Segurança Social, Gabinete de Qualidade e Auditoria para recolha de algumas informações -Contacto com a Direção de Instituição que colaborou na Investigação para agendamento e autorização para Entrevista à Direção técnica e *Focus Group* -Visita à Instituição -Desenvolvimento do Guião de entrevista -Realização de entrevista à Direção técnica -Transcrição e análise de conteúdo da entrevista -Desenvolvimento do Guião do *Focus Group* -Realização do *Focus Group* -Transcrição e análise de conteúdo do *Focus Group*
3ª Etapa - setembro 2012 a março de 2013	-Contacto com a Direção de Instituição que colaborou na Investigação para agendamento e autorização para Entrevista à Direção Coordenação Técnica -Reformulação do guião de entrevista -Realização da entrevista à Direção Coordenação Técnica da instituição -Transcrição e análise de conteúdo da entrevista -Continuação da revisão da literatura e desenvolvimento dos capítulos I e II -Introdução à redação e desenvolvimento do capítulo III – Problema e Opções Metodológicas -Revisões e reestruturações sugeridas por orientação e tutoria da dissertação
4ª Etapa – março 2013 a agosto de 2014	-Continuação do desenvolvimento do capítulo III -Triangulação dos dados obtidos e introdução à redação e desenvolvimento do capítulo IV - Apresentação e Análise dos Resultados -Revisões e reestruturações sugeridas por orientação e tutoria da dissertação -Redação das Considerações Finais -Ajuste de detalhes na redação da Investigação -Conclusão do Projeto de Investigação

PARTE III – OS RESULTADOS

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo dá lugar à apresentação e análise dos resultados do estudo de caso que resultaram do cruzamento de informação e dados recolhidos na análise das entrevistas feitas à Direção coordenação técnica e direção técnica e da análise do *Focus Group* feito à coordenação pedagógica e educadoras de infância, bem como da análise documental. Estes dados recolhidos das entrevistas e *Focus Group* serão analisados os de forma descritiva, com consideração pela riqueza da sua forma original, pelo que se recorrerá e incluirá nesta análise algumas citações dos sujeitos de investigação tal e qual como recolhidas.

Os quadros e temas abordados e adiante interpretados e analisados emergiram das questões da investigação, dos objetivos específicos e organizaram-se tendo sempre em foco o objetivo central do estudo e também os blocos temáticos do guião de entrevistas.

No quadro seguinte apresentamos os temas, as categorias e as subcategorias de análise.

Quadro 7 – Os Temas, categorias e subcategorias de análise

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS	Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS	Práticas, âmbitos e dimensões de avaliação na Instituição
A aplicação do MAQRS-Creche na instituição - 1ª fase: Emergência do processo – decisão, e preparação da avaliação	Decisão e fundamentos da aplicação do MAQRS-Creche na instituição	Decisão
		Objetivos
		Fundamentos
	Planeamento e preparação da implementação do MAQRS-Creche na instituição	Equipa responsável pela qualidade
		Competências da Comissão da qualidade
		Formação sobre o MAQRS na instituição
		Adaptação do MAQRS à Instituição
- A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 2ª fase: Implementação do processo – Modalidades de participação dos atores e critérios do MAQRS na Instituição	Participantes e Modalidades de participação na implementação do MAQRS na instituição	Âmbitos de participação da direção
		Participação do responsável da qualidade
		Participação da direção técnica
		Participação da coordenação pedagógica
		Participação dos Educadores de Infância
		Participação das Ajudantes de ação Educativa
		Participação dos Pais e Encarregados de Educação
	Critérios meios do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da Instituição	Liderança, planeamento e estratégia
		Avaliação e gestão das pessoas

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
		Avaliação e gestão das parcerias e recursos
		Avaliação e gestão dos processos da creche
	Critérios resultados do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da Instituição	Resultados clientes
		Resultados Pessoas
		Resultados sociedade
		Resultados chave do desempenho
		Periodicidade da avaliação
A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 3ª fase: Regulação do processo - Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação	Auditorias e Instrumentos de regulação e monitorização da avaliação /objetivos e importância	Auditorias internas
		Auditorias externas
		Finalidade das auditorias
		Relatórios de auditoria
		Relatório de revisão pela gestão
		Plano de melhoria contínua
A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 4ª fase: Impacto do processo – Principais alterações na prática da instituição, perspetivas finais dos participantes	Resultados/ Principais alterações resultantes da aplicação do MAQRS na instituição em creche e jardim de infância	Alterações na Organização
		Alterações nas práticas de avaliação
		Alterações à prática pedagógica
		Alterações na relação com as famílias
	Perspetivas dos participantes acerca do MAQRS-Creche e sua implementação na Instituição	Potencialidades da implementação do MAQRS-Creche na instituição
		Limitações da implementação do MAQRS-Creche na instituição
		Perspetivas finais dos participantes
A importância da Certificação da Qualidade em Creche pelo MAQRS-Creche	Decisão e objetivos da certificação da qualidade nas respostas sociais da instituição através do MAQRS	Decisão de candidatura à certificação da qualidade
		Objetivos da Certificação da qualidade
		Objetivos de certificação da qualidade para o futuro
		Marca de Certificação pretendida
		Razão de opção por dois referenciais e marcas de certificação
	Certificação da Qualidade das respostas socias da instituição com a marca ISS	Certificação da qualidade na instituição

IV.I – Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS

Tendo em conta o tema e objetivo desta investigação serão apresentados e analisados neste ponto os resultados obtidos no âmbito do primeiro objetivo específico desta investigação, que é conhecer o panorama geral das práticas de avaliação da instituição antes do MAQRS-Creche. Pretende-se, responder à primeira questão da investigação e conhecer as práticas de avaliação existentes na instituição antes da aplicação do MAQRS-Creche para posterior compreensão das mudanças e alterações que resultam da sua aplicação numa perspetiva comparativa e analítica.
No quadro seguinte apresentamos os resultados relativos às práticas de avaliação na instituição antes da aplicação do MAQRS.

Quadro 8 – Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS	Práticas, âmbitos e dimensões de avaliação na Instituição	Fazia-se avaliação	7	4	2	1	0	14
		Avaliação psicológica dos colaboradores da instituição	0	1	0	0	0	1
		Avaliação das crianças	0	1	4	0	0	5
		Avaliação da satisfação dos clientes	0	1	0	0	0	1
		Avaliação dos instrumentos de planificação pedagógica	1	0	2	0	0	3

Como é possível observar neste quadro 9, relativamente às práticas de avaliação na instituição antes da aplicação do MAQRS, os entrevistados manifestaram-se sobretudo no indicador "fazia-se avaliação" confirmando a existência de práticas de avaliação anteriores à aplicação do MAQRS, sem no entanto haver muito esclarecimento em relação às suas áreas de implementação por parte dos membros de chefia e nenhum por parte das educadoras de infância.

> "Mesmo antes de termos a qualidade nós já fazíamos avaliação, portanto havia e sempre se fez" (DT)

> "Era um dado adquirido na instituição" (DCT)

Das áreas de incidência destas práticas de avaliação vigentes na instituição antes da implementação do MAQRS, que são referidas apenas pelos membros de chefia, surgem apenas quatro, nomeadamente a avaliação psicológica dos colaboradores, a avaliação das crianças, a avaliação da satisfação dos clientes e a avaliação dos instrumentos de planificação pedagógica. Referidos com menor incidência e em par de igualdade surgem a avaliação psicológica dos colaboradores e a avaliação da satisfação dos clientes, ambas referidas pela diretora técnica. Com maior incidência surge a área de avaliação das crianças, referida pela diretora técnica e pela coordenadora pedagógica.

> "Sempre se fez em contexto de sala, principalmente nas respostas da infância avaliações a vários níveis, portanto as avaliações pedagógicas" (DT)

> "Como antigamente em que são avaliadas as crianças, uma vez ao ano embora nós avaliássemos a meio do ano, mas de olho, para irmos planificando, para irmos construindo o caminho deles, mas avaliávamos só no final do ano, era a ficha de avaliação que era feita no final do ano juntamente com os pais" (CP)

As referências que foram feitas relativamente às práticas de avaliação na instituição anteriores à aplicação do MAQRS mostraram perspetivas diferentes por parte dos participantes. A diretora coordenadora técnica afirma que já havia exigência de um normativo na avaliação que se praticava, como se pode verificar nos seguintes excertos:

> "Já havia uma preocupação bastante grande por parte dos técnicos que elaboravam …o plano de ação, os indicadores, a avaliação não era já…já tinha normativo" (DCT)

> "A questão do planeamento e da avaliação eram exigentes" (DCT)

Por outro lado a Coordenação pedagógica refere que a avaliação que se praticava era pouco rigorosa conforme os excertos que se seguem:

> "O avaliar era feito assim um bocadinho às três pancadas não é?" (CP)

> "Nós sabíamos que tínhamos que avaliar aquilo que planificávamos mas no final do ano letivo é que andávamos completamente às aranhas "e agora?" (CP)

Apesar de todos os participantes com exceção de uma educadora de infância, referirem a existência de práticas de avaliação na instituição antes da aplicação do MAQRS, estes excertos mostram a diferença de perspetivas acerca dessas mesmas práticas, por parte dos vários níveis hierárquicos entrevistados. É esta instabilidade de perspetivas que o

MAQRS pretende dissipar através da sua implementação como normativo rigoroso de avaliação da qualidade dos serviços prestados pelas respostas sociais, uniformizando procedimentos e parâmetros de avaliação transversais a todas as instituições no âmbito de respostas sociais específicas, que segundo o modelo só será possível com o envolvimento de todos.

> "Garantir aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade, adequados à satisfação das suas necessidades e expectativas é um desafio que implicará o envolvimento e empenho de todas as partes interessadas." (MAQRS – Creche, 2008:5)

Resumindo, e tendo em conta a primeira questão: Quais as práticas de avaliação existentes na instituição antes da aplicação do MAQRS-Creche? Emergiram referências que nos indicam que já existiam práticas de avaliação na instituição anteriores à implementação do Modelo, embora com alguma divergência de opiniões relativamente ao rigor desta avaliação que era praticada. Esta existia nomeadamente nos âmbitos de avaliação psicológica dos colaboradores, avaliação das crianças, da satisfação dos clientes e dos próprios instrumentos de planificação pedagógica, tendo-se destacado a prática de avaliação das crianças, ainda que, com referencias apenas por parte da diretora técnica e da coordenadora pedagógica.

IV.II – A aplicação do MAQRS-Creche na instituição - 1ª fase: Emergência do processo – decisão e preparação da avaliação

Tendo em conta o tema e problemática desta investigação, bem como os objetivos enunciados, serão apresentados e analisados neste ponto os resultados obtidos no âmbito do segundo objetivo específico da nossa investigação, ou seja, compreender as expectativas e fundamentos da instituição na decisão de aplicação do MAQRS-Creche. Simultaneamente encontramos alguns indicadores que nos ajudam a responder à segunda questão de investigação e perceber e analisar quais as expectativas dos diferentes níveis hierárquicos que fundamentaram a decisão de implementar um referencial normativo de avaliação.

No quadro seguinte, apresentamos os resultados relativos à emergência do processo – decisão, e preparação da avaliação, dentro do qual surgiram duas categorias com 3 e 4 subcategorias.

Quadro 9 – Decisão e fundamentos da aplicação do MAQRS-Creche na instituição

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Decisão e fundamentos da aplicação do MAQRS-Creche na instituição	Decisão	A decisão foi da Direção	1	2	0	0	0	3
	Objetivos	Fazer o ponto da situação	0	1	0	0	0	1
		Refletir sobre as práticas da instituição	0	0	3	0	2	5
		Mudar, organizar e melhorar as práticas da instituição	1	1	1	1	0	4
		Apostar na Qualidade	0	1	1	0	0	2
		Aceder à certificação	0	3	0	0	0	3
		Complementar e facilitar a aplicação da Norma ISO 9001	0	1	0	0	0	1
	Fundamentos	Ampla divulgação do MAQRS por parte da Segurança Social	1	1	0	0	0	2
		Participação da Instituição na fase experimental do MAQRS	2	3	1	0	0	6

É possível verificar através dos dados deste quadro que apenas as Diretoras, técnica e coordenadora técnica, se manifestaram relativamente ao responsável pela tomada de decisão. Ambas referiram que essa iniciativa partiu da Direção. Apesar da consensualidade na referência da direção como responsável pela decisão, ambas

referem também o envolvimento de outros atores e estruturas de gestão intermédia, o que nos leva a inferir que houve um envolvimento e responsabilização mais alargado, como é possível observar nos seguintes excertos:

> "Da direção coordenação técnica e da direção coordenação administrativa, que nós fazemos à direção da misericórdia" (DCT)

> "Decisão (…) do responsável da qualidade com a direção" (DT)

No que se refere às expectativas e objetivos dos diferentes níveis hierárquicos acerca da implementação do MAQRS-Creche, salientam-se a reflexão sobre as práticas da instituição, com cinco unidades de registo e a mudança, organização e melhoria das mesmas, com quatro. O aceder à certificação aparece em terceiro lugar, com três unidades de registo. A aposta na qualidade e complementar e facilitar a aplicação da Norma ISO 9001 também foram referidas como objetivos da escolha.

> "A ideia portanto teve a ver de facto com a melhoria dos serviços, com o facto de diferenciar os serviços" (DCT)

> "Avaliar o que está menos bem (…) para mudar" (DT)

> "O mais importante de tudo é precisamente isso, é que esta avaliação é sobretudo isso, uma reflexão" (CP)

Estes excertos ilustram bem a preocupação com a melhoria dos serviços e a necessidade de refletir sobre as práticas da instituição para poder mudá-las, organizá-las e melhorá-las. Deste modo, segundo os entrevistados, a reflexão e a melhoria do serviço, justificam o processo de avaliação da instituição através da implementação de um modelo de avaliação, neste caso do MAQRS, na medida em que a avaliação serve finalidades referidas por De Ketele e Roegiers (1999) como a orientação, a regulação e a certificação. A avaliação de orientação serve o objetivo de reflexão da instituição porque, como referem os mesmos autores, opera como diagnóstico e tem como função fazer uma caracterização da situação da instituição, neste caso das suas práticas, de forma a levantar as suas potencialidades e fragilidades e assim preparar a sua mudança, organização e melhoria. Também a função de regulação da avaliação serve o objetivo de mudança, organização e melhoria das práticas da instituição na medida em

que durante o processo de avaliação ajuda a melhorar um sistema, ou parte dele, corrigindo-o e adaptando-o.

Numa outra perspetiva, a avaliação e a implementação do MAQRS-Creche na instituição é também fundamentada pela sua utilidade interna que Thélot (2006) caracteriza com a função de informar os atores e ajudá-los a refletir sobre as suas práticas e organização ajudando-os com isso a mudar para melhorar a qualidade do serviço prestado à comunidade escolar.

No que diz respeito à função de certificação da avaliação que segundo De Ketele e Rogiers (1999) surge no final do processo de avaliação com o objetivo de determinar o sucesso ou insucesso de um sistema, tal como já referimos é também nomeada nos objetivos da instituição para a implementação do MAQRS-Creche;

> "Mas essa avaliação foi feita no sentido de perceber qual era o ponto de situação em que nos encontrávamos, já tendo em vista a certificação" (DT)

Quanto aos fundamentos da escolha de aplicação do MAQRS-Creche na instituição como modelo de avaliação, sobressaiu a importância da participação da instituição na fase experimental de implementação do modelo. Este facto, levou a instituição a estar envolvida na sua verificação e ajuste, envolvendo assim a instituição na própria organização, preparação participação na fase experimental de implementação, o que possibilitou não só o contacto como um conhecimento aprofundado do modelo. Vários foram os participantes que referiram este aspeto e a sua relevância:

> "A própria instituição serviu para testar alguns manuais que estavam a ser feitos pela própria segurança social" (DCT)

> " Nós fomos escolhidos como modelo de teste quando este modelo estava a ser experimentado" (DT)

> "Ficámos à vontade com o modelo e conhecemo-lo" (DT)

> "Fizemos esse processo de verificação, se valia a pena, se não valia a pena, no que e que nos vamos meter, vamos por partes e que partes…" (CP)

Quando tentámos captar a perspetiva dos participantes relativamente ao modo como decorreu o processo de planeamento e preparação da implementação do MAQRS-Creche na instituição, tal como consta do quadro 11 verificamos que emergem algumas

atividades e etapas na dinâmica da instituição, nomeadamente: a celebração de protocolo com uma equipa externa de avaliação da qualidade, a constituição de uma equipa interna/comissão responsável pela qualidade, a aposta em percursos formativos sobre o modelo para os diferentes funcionários da instituição, bem como a adaptação e adequação do modelo e dos instrumentos à realidade da instituição.

Quadro 10 – Planeamento e preparação da implementação do MAQRS-Creche

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Planeamento e preparação da implementação do MAQRS na instituição	Equipa responsável pela qualidade	Equipa externa	4	0	0	0	0	4
		Equipa interna / Comissão da Qualidade	3	2	0	0	0	5
		Composição da Comissão	2	2	0	0	0	4
	Competências da Comissão da qualidade	"A comissão decide"	0	4	0	0	0	4
		Partilha informação	2	0	0	0	0	2
		Programa os planos de auditoria	0	1	0	0	0	1
		Realiza o plano de melhorias	0	1	0	0	0	1
	Formação sobre o MAQRS na instituição	Aposta na Formação	2	3	1	0	0	6
		Âmbitos da formação	1	2	0	0	0	3
		Destinatários da formação	4	4	1	0	0	9
		Periodicidade da formação	1	2	2	0	0	5
	Adaptação do MAQRS à Instituição	Construção de um modelo adaptado à instituição	7	2	1	0	0	10
		Adaptação do MAQRS à prática pedagógica em creche	0	0	3	0	0	3

Como podemos observar no quadro, surgem com maior relevância as referências à formação na instituição sobre o MAQRS-Creche e a sua adaptação à instituição, sendo mais referidos por parte da diretora coordenadora técnica e da diretora técnica de equipamento.

É interessante observar que não houve nenhuma referência a estes indicadores por parte das educadoras e a coordenadora pedagógica restringiu as suas alusões à formação sobre o MAQRS na instituição e à subcategoria da adaptação do MAQRS à instituição. Por outro lado, verificamos que, tal como a diretora técnica e diretora coordenadora técnica, valorizaram o indicador da construção de um modelo adaptado à instituição. Nas frases seguintes constatamos a relevância e a tomada de consciência da importância de adequar o modelo à realidade e especificidade da instituição:

> "Depois foi a construção do modelo de avaliação, do nosso próprio manual de boas práticas" (CP)

> "O modelo é como ele próprio diz, um modelo, não é? Um modelo que nós temos de ajustar e adaptar à nossa realidade e à nossa situação, nós não podemos pegar no modelo e aplicar chapa cinco à nossa resposta" (DT)

> "Os manuais das respostas sociais são bons manuais, mas obviamente que foram ajustados e adaptados à nossa realidade" (DCT)

Assim como a importância da formação sobre o MAQRS e dos seus destinatários:

> "Todos nós rapidamente fomos fazer formação nesta área porque era importante" (CP)

> "Obviamente que todos são envolvidos neste tipo de sensibilização e formação" (DT)

> "Foram selecionados técnicos de várias áreas, não ficámos só pela área social, a área social, a administrativa" (DCT)

Em síntese, no que se refere ao objetivo de compreender as expectativas e fundamentos da instituição na decisão de aplicação do MAQRS-Creche e em resposta à segunda questão de investigação; Quais as expectativas dos diferentes níveis hierárquicos que fundamentaram a decisão de implementar o MAQRS-Creche, podemos afirmar que a direção surgiu como principal responsável pela tomada de decisão de implementação de um referencial normativo de avaliação da qualidade na instituição com a propósito de fazer um ponto da situação das práticas da instituição, na expectativa de refletir sobre as mesmas para as melhorar, podendo com esta melhoria aceder posteriormente à certificação da qualidade. Como fundamento para a escolha deste referencial MAQRS-Creche em concreto, surge em relação com os objetivos e expectativas da instituição, o facto de a Instituição ter participado na fase experimental da sua implementação a nível nacional, tendo deste modo a instituição através de uma participação ativa na sua experimentação, passado a conhecer e a familiarizar-se com o modelo.

Posteriormente na preparação do processo de implementação do MAQRS-Creche emergem como principais dinâmicas a assumir na instituição, o acordo com uma equipa externa responsável pela avaliação da qualidade, a constituição de uma equipa interna responsável pela implementação do sistema de avaliação da qualidade, a formação da instituição acerca do Modelo e a adaptação deste à realidade da instituição.

Com a análise de conteúdo das entrevistas relativamente a esta primeira fase da implementação do MAQRS-Creche e no âmbito da Emergência do processo, decisão e preparação da avaliação é visível o papel essencial da direção da instituição, que enquanto gestão de topo assumiu a liderança na decisão, criação e fomento de todo o processo de avaliação e gestão da qualidade representando a alavanca para a excelência que como refere o modelo só é possível com o "desafio ao "status quo" e a mudança, usando a aprendizagem para desencadear a inovação e oportunidades" (MAQRS-Creche, p.7)

A direção como nos mostram os resultados foi fulcral nas tomadas de decisão, desde o envolvimento na fase experimental do modelo, à decisão da sua implementação, dinamização dos mecanismos necessários à sua concretização através da aposta na formação e envolvimento de todos os funcionários e da preparação de equipas responsáveis pela qualidade.

Motivada pela vontade de refletir, reorganizar e melhorar as práticas da instituição, este tipo de gestão e liderança conduzem como nos dizem Pina, Cunha e Rego (2003) ao desenvolvimento de organizações aprendentes na medida em que segundo os mesmos autores, o papel dos líderes na criação e fomento da organização aprendente passa por "Instalar na organização um clima favorável à aprendizagem contínua, à flexibilidade, à inovação e às respostas ajustadas às mudanças na envolvente." (Pina, Cunha e Rego, 2003 p.316)

IV.III – A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 2ª fase: Implementação do processo – Modalidades de participação dos atores e critérios do MAQRS na Instituição

Neste ponto serão apresentados e analisados os resultados obtidos no âmbito do terceiro objetivo específico da investigação, que corresponde à compreensão das implicações da implementação do MAQRS-Creche na Instituição, em que se pretende responder à terceira questão de investigação e assim compreender as reestruturações, mudanças de dinâmica e adaptações que a instituição teve de adotar para implementar o MAQRS-Creche, desde a direção até à sala de crianças.

Neste âmbito surgiram três grandes categorias que a seguir se indicam:

- Participantes e Modalidades de participação na implementação do MAQRS na instituição
- Critérios meios do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da Instituição
- Critérios Resultados do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da Instituição

Para facilitar a sua apresentação, análise e compreensão optámos por apresentar os dados de cada uma delas em separado.

No quadro 11, apresentamos os dados relativos aos participantes e modalidades de participação

Quadro 11 – Modalidades de participação dos atores

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Participantes e Modalidades de participação na implementação do MAQRS na instituição	Âmbitos de participação da direção	Decisão e regulação	3	3	0	0	0	6
	Participação do responsável da qualidade	Decisão e regulação	1	1	0	0	0	2
		Responsabilidade pela qualidade na instituição	1	1	1	0	0	3
		Materialização das decisões da comissão da qualidade	0	2	0	0	0	2
		Organização e preparação do trabalho	0	1	0	0	0	1
		Investimento na formação	1	1	3	0	0	5
		Partilha de boas práticas com outras instituições	0	2	1	0	0	3
	Participação da direção técnica	Decisão e regulação	2	1	1	1	0	5
		Construção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática da instituição	0	0	1	0	0	1
		Promoção da formação da sua equipa	0	1	0	0	0	1
		Motivação da equipa	0	0	6	0	0	6

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
	Participação da coordenação pedagógica	Regulação	0	0	9	0	0	9
		Preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática pedagógica	0	0	2	0	0	2
	Participação dos Educadores de Infância	Preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica	3	0	2	4	3	12
		Participação em reuniões	0	0	7	0	0	7
	Participação das Ajudantes de ação Educativa	Adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica	0	0	4	0	2	6
	Participação dos Pais e Encarregados de Educação	Envolvimento e adoção de novos instrumentos e dinâmicas da instituição	1	9	9	2	9	30

Tendo como referência os resultados constantes do quadro, é possível verificar que há um grande leque de participantes que vão desde a Direção, ao responsável da qualidade, à direção técnica, à coordenação pedagógica, aos educadores de infância, aos ajudantes de ação educativa e aos pais/encarregados de educação.

No entanto as competências, âmbitos e modalidades de participação são muito diferentes. Se por um lado ao nível da tomada de decisão apenas surgem referências feitas pela Direção, todos fazem referência à adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica em que participam a coordenadora pedagógica, as educadoras de infância e as ajudantes de ação educativa.

A participação dos pais e encarregados de educação embora se restrinja ao nível do envolvimento e adoção de novos instrumentos e dinâmicas da instituição é a que surge com o maior número de unidades de registo, e com referencias por parte de todos os entrevistados.

> "Eles têm que participar em tudo e ter conhecimento de tudo, muito mais agora" (DT)

> "Em todas, praticamente todas as áreas e todas as estratégias embora com mais ou menos intensidade os pais acabam por realmente se conseguir envolver" (E2)

> "Envolvimento no processo de acolhimento, os PI's, a revisão dos PI's, as famílias são envolvidas em todo esse processo" (DCT)

A respeito do envolvimentos dos pais, importa salientar o que refere a Recomendação 3/2011 afirma que "Pais e mães, enquanto parceiros competentes na educação dos seus filhos, devem, desde o primeiro instante, fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais."

Também com grande número de unidades de registo e com referência por parte de todos os entrevistados com exceção da direção técnica, surge a participação dos educadores de infância ao nível da preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica com incidência sobretudo em referências a registos que passaram a ser adotados.

> "Todos eles têm de ter esse registo mensalmente" (CP)
>
> "Temos de registar" (E1)
>
> "Fazemos o registo mensal" (E2)

Com menor grau de relevância, com apenas uma unidade de registo cada, surgem a participação do responsável da qualidade ao nível da organização e preparação do trabalho, a participação da direção técnica ao nível da construção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática da instituição e da promoção de formação na sua equipa.

É interessante verificar que apesar de surgirem participações com níveis diversificados, todos os membros da comunidade escolar emergem com participação no processo de avaliação da qualidade, o que mais uma vez nos indica segundo Pina, Cunha e Rego (2003) que a direção fomenta a aprendizagem na instituição através do encorajamento ao envolvimento de todos nos problemas e assuntos da instituição no sentido da excelência que como nos diz o MAQRS-Creche (2008, p.7) "Excelência é maximizar a contribuição dos colaboradores através do seu desenvolvimento e envolvimento."

No quadro 12 apresentamos os resultados relativos aos critérios meios do MAQRS, perspetivas e práticas da instituição, composto por quatro subcategorias.

Quadro 12 – Os *Critérios Meios* do MAQRS-Creche, Perspetivas e práticas da instituição

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Critérios meios do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da Instituição	Liderança, planeamento e estratégia	Gestão da missão, visão, valores e estratégia da instituição	0	6	1	0	0	7
	Avaliação e gestão das pessoas	Avaliação dos colaboradores da Instituição	0	1	7	1	1	10
	Avaliação e gestão das parcerias e recursos	Avaliação e gestão de parcerias	0	0	2	0	0	2
		Gestão de recursos financeiros	0	0	2	0	0	2
		Gestão e respeito pela confidencialidade da informação sobre as crianças	0	0	2	0	3	5
		Gestão da informação sobre as crianças através de reuniões de equipa técnica	0	0	4	0	0	4
		Organização da informação sobre as crianças em processos individuais	0	0	6	0	2	8
		Partilha de informação entre escola e família por escrito	0	0	9	2	2	13
		Gestão das instalações equipamentos e materiais	0	0	4	4	5	13
	Avaliação e gestão dos processos da creche	Registos datados e assinados relativos à realização dos processos	0	0	11	5	2	18
		Integração dos registos no processo individual de cada criança	0	0	1	0	4	5
		Execução de perfis de desenvolvimento	0	0	1	0	0	1
		Execução de uma ficha de abordagem	0	0	1	0	0	1
		Execução de uma ficha de avaliação diagnóstica	1	0	1	0	0	2
		Execução de um programa de acolhimento	0	1	2	0	0	3
		Execução de um plano de desenvolvimento individual (PI)	1	4	3	1	2	11
		Planeamento, registo e acompanhamento da prática pedagógica	0	0	3	4	3	10
		Execução de um projeto pedagógico	0	0	1	0	0	1
		Avaliação dos instrumentos de planificação da prática pedagógica	1	0	3	0	0	4
		Avaliação das crianças	0	1	4	3	7	15
		Registo da receção e entrega da criança	0	0	3	1	0	4
		Preparação da saída das crianças da instituição	0	0	5	0	0	5
		Registo dos cuidados pessoais	0	0	2	3	0	5
		Registo dos Contactos ou atendimentos às famílias	0	0	0	1	2	3
		Cuidados e registo dos momentos de higiene	0	0	5	3	4	12
		Acompanhamento, e registo dos momentos de descanso	0	0	1	1	0	2
		Acompanhamento, registo e apoio na alimentação	0	0	2	4	3	9
		Cuidados e registo em situação de doença ou acidente	0	0	3	2	4	9
		Medição análise e melhoria	0	1	0	0	0	1

No que respeita a esta segunda categoria critérios meios do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da instituição, tal como mostram os resultados, verifica-se que é um tema com interesse para a coordenadora pedagógica e educadoras de infância que produziram ao longo da entrevista um grande número de referências a um número considerável de indicadores de prática comparativamente com outros temas e categorias de análise. Foram registados 29 indicadores que nos mostram a prática da instituição relativamente a estes critérios definidos no modelo.

Com maior grau de evidência, surge com referencias por parte da coordenadora pedagógica e educadoras de infância, a prática de registos datados e assinados relativos à realização dos vários processos, referente ao critério avaliação e gestão dos processos da creche.

> "Fazemos o registo de como correu a refeição, se comeu pouco, se comeu, e no caso da micção sempre que vão à casa de banho (…) Sempre seja micção seja defeção é registada a hora (…) Se houve uma queda, se caiu mal…registamos sempre que limpamos uma mesa, um catre, sempre que desinfetamos os brinquedos, é tudo registado a hora e a rubrica de quem fez" (E2)

> "Está tudo registado" (CP)

> "Por dia temos de registar as entradas e as saídas (…) Temos o registo de cuidados pessoais, temos as mudas das fraldas, desinfeções, a hora das alimentações, a hora do repouso, observações importantes, temos o registo do material (…) Cadernos diários, acidentes ou acontecimentos extraordinários, administração de medicações" (E1)

> "Ao fim do mês têm de me mandar este registo todo. Se ela faz 10 telefonemas ao mês, tem que me dizer" (CP)

Também com um grande número de unidades de registo surge o indicador da prática de avaliação das crianças, que embora já fosse uma prática existente na instituição antes da implementação do MAQRS-Creche, surge agora com maior rigor, novas dinâmicas e estratégias de ação.

> "O avaliar era feito assim uma bocadinho às três pancadas não é? Nós sabíamos que tínhamos que avaliar aquilo que planificávamos mas no final do ano letivo é que andávamos completamente às aranhas "E agora? Como é que eu vou avaliar o projeto pedagógico? Se não tive tempo para fazer registo ao longo do ano?" Agora não, há este rigor, portanto quando avaliamos é muito mais fácil fazer uma avaliação no final do ano sobre o nosso trabalho porque há registos, durante o ano, mensalmente nós vamos

> registando coisas, semanalmente registamos as atividades e se foram conseguidas ou não, o que é que vamos planear na próxima semana se as coisas ficaram aprendidas ou não como é que eu vou fazer se vou ter de alterar as estratégias…" (CP)
>
> "Quando nós avaliamos as crianças para além de estarmos muito mais seguras do nosso trabalho e daquilo que fizemos, os pais percebem isso…" (CP)
>
> "Assim vamos fazendo pausas a meio do ano e vamos conversando (…) Os PDI's são para isso mesmo, são para nós trabalharmos com a família, não é? Para que a família tenha estratégias para que em casa aquelas competências também sejam adquiridas ou consolidadas" (CP)
>
> "Eu avalio todo o grupo e a atividade em si e depois com as 6 crianças com as quais o meu objetivo é promover conceitos de classificação eu vou registar se conseguiram classificar que a massa pão era mole" (E2)
>
> "Não é só a qualidade, isto também envolve muito a quantidade, cada vez nos é exigido mais e perguntado a nível quantitativo (…) A gente conseguia avaliar, mas quando íamos tirar o sumo, o número específico (…) Não está lá…" (E1)

Com menor grau de relevância surgem quatro indicadores deste mesmo critério de avaliação e gestão dos processos da creche, nomeadamente, execução de perfis de desenvolvimento, execução de ficha de abordagem, execução de um projeto pedagógico e práticas de medição, melhoria e análise todos com uma referência.

A análise destes resultados leva-nos a entender que a questão das alterações de dinâmicas e práticas ao nível dos registos diários relativos ao quotidiano das crianças e da avaliação do seu desenvolvimento, representa a maior e mais significativa mudança nas práticas da instituição, segundo a perspetiva das educadoras de infância e coordenadora pedagógica que consideram estar agora melhores e mais rigorosas em relação ao período anterior à implementação do MAQRS-Creche.

O quadro seguinte mostra-nos, de forma sintética, a perspetiva dos participantes no que diz respeito às práticas da instituição nos critérios resultados do MAQRS-Creche.

Quadro 13 – Os *Critérios Resultados* do MAQRS-Creche, Perspetivas e práticas da instituição

CATEGORIA (3)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Critérios Resultados do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da Instituição	Resultados clientes	A avaliação da satisfação dos clientes	1	3	0	0	0	4
	Resultados Pessoas	Avaliação da satisfação e motivação dos colaboradores	0	0	1	0	0	1
	Resultados sociedade	Avaliação das necessidades e expectativas da comunidade em que a instituição está inserida	1	6	0	0	0	7
		Avaliação do desempenho ambiental	0	0	2	0	0	2
	Resultados chave do desempenho	Avaliação do desempenho planeado	3	0	0	0	0	3
	Periodicidade da avaliação	"Diferentes períodos do ano"	0	1	2	0	0	3
		Avaliação semanal	0	0	1	0	2	3
		Avaliação mensal	0	0	2	0	1	3
		"Anualmente"	2	1	3	0	0	6

Tal como podemos observar, nesta categoria emergiram cinco subcategorias: Avaliação da satisfação dos clientes, das pessoas, da sociedade, do desempenho, e periodicidade da avaliação que integram um total de nove indicadores.

A subcategoria relativa aos resultados-Sociedade destaca-se pelas Unidades de Registo que apresenta, um total de nove, sete das quais referem-se à prática de avaliação das necessidades e expectativas da comunidade em que a instituição está inserida. É de salientar que, apenas a direção, a coordenação e a direção técnica de equipamento se referem a este indicador

> *"Começa-se logo por avaliar as expectativas que as pessoas têm do serviço quando entram"* (DT)
>
> *"Conhecer as expectativas que têm dos serviços*" (DCT)

Este facto reflete a necessidade que é sentida pelas instituições de corresponder expectativas que clientes e comunidade têm face à instituição, usando para tal a aplicação de instrumentos, metodologias e práticas que promovam a qualidade, a níveis cada vez mais exigentes dos pais e da sociedade no geral(Coelho, 2008).

Com o menor número de referências surgiu a avaliação da satisfação e motivação dos colaboradores a que apenas se referiu a coordenadora pedagógica.

Por parte dos elementos mais ligados à Direção, a avaliação com a satisfação dos clientes mereceu maior destaque, 4 unidades de registo.

Tal como podemos observar pelos resultados, a subcategoria da avaliação assume um maior destaque relativamente às restantes, onde o indicador das avaliações anuais merece uma atenção e referência especial. Estas avaliações abrangem diferentes dimensões e envolvem atores externos e internos, onde se destacam os pais aos colaboradores internos.

> "Anualmente é feita esta auscultação aos encarregados de educação" (DT)
>
> "São anuais" (DCT)
>
> "Avaliação no final do ano sobre o nosso trabalho" (CP)

Face aos resultados apurados nos restantes indicadores da Subcategoria, periodicidade das avaliações, podemos inferir que a instituição adota uma prática de avaliação sistemática, desde semanal e mensal a uma avaliação anual cujos produtos se traduzem e materializam nas avaliações finais.
A preocupação em regular e monitorizar o desempenho planeado surge também como umas das preocupações da Direção.

Em suma, com o objetivo de compreender as implicações da implementação do MAQRS-Creche na Instituição, e assim conhecer as reestruturações, mudanças de dinâmica e adaptações que a instituição teve de adotar para implementar o MAQRS desde a direção até à sala de crianças, destacam-se algumas informações que nos permitem verificar o seguinte:
No que respeita aos participantes e modalidades de participação na implementação do MAQRS-Creche na instituição, na perspetiva de todos os entrevistados, surge, com maior relevância, a participação dos pais e encarregados de educação no envolvimento e adoção de novos instrumentos e dinâmicas da instituição. No que se refere à participação dos educadores de infância, esta situa-se ao nível da preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica com incidência sobretudo em referências a registos que passaram a ser adotados. A menor incidência de referências relativamente a esta categoria atribuiu-se à participação dos níveis hierárquicos mais elevados como a direção, direção técnica e responsável da qualidade.

Relativamente às perspetivas e práticas da instituição referentes aos *critérios meios* do MAQRS-Creche, aparece com maior evidência, o critério avaliação e gestão dos processos da creche, através do destaque de registos datados e assinados relativos à realização dos vários processos e também a prática de avaliação das crianças, que com a implementação do MAQRS-Creche, surge agora com maior rigor, novas dinâmicas e estratégias de ação.

No que respeita às perspetivas e práticas da instituição referentes aos *critérios resultados* do MAQRS-Creche, o maior destaque vai para a avaliação das necessidades e expectativas da comunidade em que a instituição está inserida e as práticas de avaliação sistemáticas e anuais. Neste contexto é possível verificar também que existe por parte da instituição, preocupação em avaliar a satisfação dos clientes e colaboradores da instituição.

IV.IV – A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 3ª fase: Regulação do processo - Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação

Serão apresentados e analisados neste ponto os resultados obtidos no âmbito do objetivo de conhecer a metodologia de regulação do processo de implementação do MAQRS-Creche na Instituição, de forma a perceber como foi feita a regulação do processo de implementação do MAQRS-Creche na Instituição.

No quadro que se segue apresentamos os resultados no âmbito da regulação do processo de avaliação da qualidade.

Quadro 14 – Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Auditorias e Instrumentos de regulação e monitorização da avaliação /objetivos e sua importância	**Auditorias internas**	Constituição da equipa responsável	2	2	4	0	0	8
		Periodicidade das auditorias internas	2	2	2	0	0	6
	Auditorias externas	Entidade responsável	1	1	0	0	0	2
		Periodicidade das auditorias externas	1	2	0	0	0	3
	Finalidade das auditorias	"Parar, refletir e ponderar"	0	1	0	0	0	1
		Confirmar procedimentos e a sua evidência	0	0	13	0	1	14
		"Avaliar"	1	1	0	0	0	2
		Melhorar	0	6	0	0	0	6
		Fechar não conformidades	1	1	0	0	0	2
	Relatórios de auditoria	Equipa responsável pelos relatórios	1	1	0	0	0	2
		Periodicidade dos relatórios de auditoria	1	1	0	0	0	2
		Utilidade dos relatórios de auditoria	2	1	0	0	0	3
		Divulgação e comunicação dos relatórios de auditoria	3	1	0	0	0	4
	Relatório de revisão pela gestão	Periodicidade do relatório de revisão pela gestão	0	1	0	0	0	1
		Utilidade do relatório de revisão pela gestão	0	1	0	0	0	1
	Plano de melhoria contínua	"Plano de melhoria contínua"	0	1	0	0	0	1
		Responsável pelo plano de melhoria contínua	1	1	0	0	0	2
		Conteúdo do plano de melhoria contínua	0	2	0	0	0	2
		Âmbitos de aplicação do plano de melhoria contínua	0	1	0	0	0	1

Face aos resultados contantes no quadro, no que se refere às auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação / objetivos e sua importância, é possível verificar que a instituição adotou como instrumentos de regulação e monitorização da avaliação, as auditorias internas e externas com os correspondentes relatórios de auditoria dos quais resulta o relatório de revisão pela gestão e um plano de melhoria contínua.

> "Nós temos auditorias" (CP)
>
> "Há sempre uma auditoria externa" (DCT)
>
> "Há um plano de auditorias internas" (DCT)
>
> "Temos planos de auditoria anuais que são programados pela comissão e fazemos uma a duas anuais a todas as respostas sociais. Mais a externa." (DT)
>
> "Por cada auditoria há um relatório de auditoria" (DT)
>
> "O relatório é feito no dia da auditoria, após auditoria, não se acaba a auditoria sem formalmente se ler o relatório à entidade auditada e depois é feito o relatório da revisão pela gestão, onde dá conta do ponto de situação do que foi o sistema de qualidade ao longo do ano." (DT)

As auditorias internas cujo indicador surge com o segundo maior número de referências por parte dos entrevistados, são elaboradas por uma equipa interna responsável:

> "Composta por auditores internos, que tem havido até a preocupação de rotatividade e alargar para mais colaboradores" (DCT)
>
> "Auditorias internas são da nossa responsabilidade. Nós temos formação em auditoria interna, temos 20 colaboradores formados em auditoria interna, e somos nós que fazemos as nossas próprias auditorias." (DT)
>
> "Destes 20 colaboradores, formados em diferentes áreas sem nunca colidir aqui com interesses da resposta que vamos auditar sempre tendo em conta a isenção *do* colaborador que vai auditar, é sempre uma equipa constituída por 3 a 4 elementos" (DT)

Com o maior número de referências, nesta categoria, destaca-se entre as finalidades das auditorias quer interna, quer externa, a finalidade de confirmar procedimentos e a suas evidências. (este indicador é de outra categoria, faça a articulação

> "Há coisas engraçadas e por exemplo que nos fizeram logo na primeira auditoria, que eu acho que é importante nós estarmos preparados para isso, eles não vêm ver nada mais do que a nossa prática e ver se aquilo que nós dizemos que fazemos é realmente aquilo que fazemos." (CP)

> "Tudo isso eles verificam se é feito como deve ser ou não é feito" (CP)

No entanto, são referidas pelos entrevistados outras finalidades das auditorias e seus correspondentes relatórios, tais como: parar, refletir, ponderar, avaliar, melhorar, fechar não conformidades. o que nos mostra que estes instrumentos de regulação adotados na Instituição servem a função de avaliação de regulação referida pelos autores De Ketele e Roegiers (1999) que, segundo os autores, surge durante o processo de avaliação com o objetivo de melhorar o sistema, corrigindo-o e adaptando-o, refletindo sobre o funcionamento e procedimentos desse mesmo sistema.

> "As auditorias internas são o ponto de paragem na organização para, parar, refletir e ponderar o que está menos bem e o que está bem e avaliar realmente o que está menos bem para o que vamos fazer para mudar, é o ponto fulcral para parar" (DT)

> "Depois de cada auditoria são identificadas as não conformidades e as oportunidades de melhoria" (DCT)

> "De cada relatório de auditoria interna e *externa sai um conjunto de oportunidades de melhoria, ok?" (DT)*

Em suma verifica-se então, que a instituição conforme a previsão do MAQRS (2008:48), para a qualificação da instituição por níveis A, B ou C, adotou como instrumentos de regulação e monitorização do processo de avaliação da qualidade na instituição, auditorias externas, feitas por uma entidade externa, reconhecida pelo sistema Português da Qualidade, neste caso a EIC. Quanto às auditorias internas, estas são realizadas por colaboradores da própria instituição e traduzem-se nos correspondentes relatórios de auditoria e relatório de revisão pela gestão. Tal como pudemos apurar, os relatórios a partir dos quais emerge então um plano de melhoria contínua, encontram-se disponíveis para consulta por parte de todos os participantes do processo

> "Estão na intranet, que é um sistema que nós temos onde todos os colaboradores podem consultar" (DT)

IV.V – A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 4ª fase: Impacto do processo – Principais alterações na prática da instituição, perspetivas fina dos participantes

Neste ponto serão apresentados e analisados os resultados obtidos no âmbito do objetivo de perceber o impacto e resultados da aplicação do MAQRS-Creche na instituição e conhecer as perspetivas finais dos participantes. Neste sentido, procurámos compreender quais as alterações que resultaram da implementação do MAQRS-Creche na Instituição e as perspetivas dos vários níveis hierárquicos no que respeita às limitações ou potencialidades do processo de implementação do modelo.
Deste modo emergiram duas categorias com 4 e 3 subcategorias, respetivamente. Para uma melhor leitura e compreensão dos dados optámos por apresentar e analisar os resultados de cada categoria separadamente.

No quadro nº 15 apresentamos os dados relativos às principais alterações resultantes da aplicação do MAQRS na instituição em creche.

Quadro 15 – Impacto do processo – Principais alterações na prática da instituição

No que se refere às principais alterações que resultaram da implementação do MAQRS-

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Resultados/ Principais alterações resultantes da aplicação do MAQRS na instituição em creche e jardim de infância	**Alterações na Organização**	Reestruturação interna	0	2	0	0	0	2
	Alterações nas práticas de avaliação	Avaliações mais rigorosas	0	5	0	1	0	6
		Avaliações mais focadas no individuo	0	2	0	0	1	3
		Avaliações mais facilitadas	2	0	1	1	0	4
		Avaliações mais generalizadas	0	0	1	0	0	1
	Alterações à prática pedagógica	Prática pedagógica mais centrada no indivíduo	1	8	3	3	3	18
		Prática pedagógica com objetivos mais definidos	1	0	2	0	0	3
		Adoção de novos instrumentos de registo da prática pedagógica	0	0	1	0	1	2
		Adoção de novos instrumentos de planeamento da prática pedagógica	2	3	2	0	2	9
		Adoção de novos instrumentos e dinâmicas de regulação e avaliação da prática pedagógica	0	0	5	0	2	7
	Alterações na relação com as famílias	Maior envolvimento das famílias	3	1	1	1	3	9

Creche na Instituição, constatamos que aconteceram em diferentes âmbitos e níveis da instituição, nomeadamente alterações na organização, nas práticas de avaliação, na prática pedagógica e na relação com as famílias.

Podemos verificar que o âmbito de alterações com maior destaque entre as referências dos entrevistados foi o das alterações à prática pedagógica.
Nas suas referências, os entrevistados referiram sobretudo a alteração na prática pedagógica, com alterações muito significativas e mais centrada no indivíduo.

> "Faz-se um trabalho muito mais direcionado para a pessoa" (DT)
>
> "Começou-se a trabalhar para aquele individuo e não para o grupo de indivíduos" (DT)
>
> "À medida de cada utente" (DCT)
>
> "Agora nós olhamos para uma criança e temos logo a noção "para esta criança eu preciso trabalhar esta, esta e esta área para que a criança no final do ano tenha estas competências adquiridas" (CP)
>
> "Quando trabalhamos em sala o nosso foco não é o grupo, é cada criança individual, cada criança tem o seu ritmo e nós temos de nos moldar desta forma" (E1)
>
> "Dentro do grande grupo temos realmente crianças onde nos focamos mais" (E2)

Seguem-se a esta com o segundo maior nível de relevância os indicadores de alterações ao nível da adoção de novos instrumentos de planeamento, regulação e avaliação da prática pedagógica, como é o exemplo dos Planeamentos Individuais (PI's) que reforçam esta ideia de prática pedagógica mais centrada no indivíduo, instrumentalizada através deste documento de planificação da prática;

> "Nós funcionamos com PI em creche, em centro de dia, em ERI, pronto, e nas restantes respostas certificadas, a Pré não é certificada, nós aplicamos como uma boa prática desenvolver PI's nas situações que consideramos necessárias. Ou seja aquelas em que estão a trabalhar com a criança mais do que uma instituição ou mais do que um serviço da instituição aquelas em que há simultaneidade, todas crianças com Necessidade Educativas Especiais, tentamos neste momento ainda que seja como nosso fim, portanto nosso objetivo ultimo aplicar a todas as crianças de Pré" (DT)
>
> "Há o plano individual" (DCT)
>
> "Eu vou realmente avaliar na parte do acompanhamento do PDI" (E2)

> "Quando eu faço os planos individuais de desenvolvimento aquilo que eu registo é, com esta criança eu tenho de trabalhar essencialmente a linguagem, são as maiores necessidades desta criança" (CP)

> "No fundo as planificações semanais partem um bocadinho dos nossos PI's. Acaba por haver uma interligação dos documentos entre si" (E1)

Através deste documento que passou a ser adotado na prática pedagógica da instituição para planeamento, regulação e avaliação da própria prática e das competências das crianças passou também a existir um maior envolvimento por parte das famílias que, segundo os entrevistado, passaram a participar mais ativamente no desenvolvimento dos próprios filhos e nas dinâmicas da instituição passando entre outras práticas, a reunir mensalmente com as educadoras para conversar sobre o plano individual dos seus educandos.

> "Os PDI's são para isso mesmo, são para nós trabalharmos com a família, não é? Para que a família tenha estratégias para que em casa aquelas competências também sejam adquiridas ou consolidadas" (CP)

> "Nós acabamos por guiar um bocadinho os pais para a dificuldade maior dos filhos não é? E eles próprios por exemplo quando nos entregam os filhos de manhã (…) Já abordam aquela área que nós falámos realmente na reunião e isso também nos ajuda depois a fazer a avaliação e o trabalho, exatamente, portanto guiamos um bocadinho os pais nesse sentido e depois ajuda-nos também a fazer os nossos acompanhamentos mensais" (E1)

É referido também e traduzido no indicador de análise, da categoria de alterações nas práticas de avaliação, o maior rigor nas práticas de avaliação da instituição, indicador este que será inclusive posteriormente referido como uma das mais-valias e potencialidades da implementação do MAQRS-Creche na instituição. Os excertos que se seguem traduzem bem esta perspetiva.

> "Agora não, há este rigor portanto quando avaliamos é muito mais fácil fazer uma avaliação no final do ano sobre o nosso trabalho porque há registos" (CP)
> "Agora há muito mais rigor" (E2)

> "Nós temos uma avaliação de um mês inteiro não é? Especificamente para aquela área, eu acho que isto nos dá um rigor diferente" (CP)

> "O que a qualidade nos fez foi registar e o maior rigor, eu acho que é esse" (CP)

> "A Qualidade veio pronto, acrescentar um maior rigor nesta avaliação que se costumava fazer" *(DT)*

Ainda com objetivo de aprofundar o conhecimento do impacto da aplicação do MAQRS-Creche na instituição analisaram-se as perspetivas finais dos participantes.

No quadro seguinte apresentamos os resultados obtidos relativamente às perspetivas dos vários níveis hierárquicos no que respeita aos constrangimentos ou potencialidades do processo de implementação do modelo.

Quadro 16 – Perspetivas finais dos participantes

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Perspetivas dos participantes acerca do MAQRS-Creche e sua implementação na Instituição	**Potencialidades da implementação do MAQRS-Creche na instituição**	"Rigor na avaliação"	0	1	1	0	3	5
		"Rigor da monitorização"	2	2	0	0	0	4
		Otimização dos serviços	7	2	1	0	0	10
		Familiaridade dos colaboradores com as questões da qualidade	2	1	2	1	0	6
		Vontade e motivação dos colaboradores	0	0	3	1	0	4
		Melhor conhecimento das crianças	0	0	3	0	1	4
		Registo da prática pedagógica e acesso à informação	5	2	10	0	6	23
	Limitações da implementação do MAQRS-Creche na instituição	O vocabulário do MAQRS	0	1	0	0	0	1
		"Burocracia"	1	2	5	0	0	8
		Resistência à mudança	2	3	5	0	2	12
		O envolvimento das pessoas	3	4	2	0	0	9
		Equilíbrio das equipas	1	0	0	0	0	1
		Falta de Tempo	0	0	9	1	1	11
		Falta de recursos humanos	0	0	5	0	0	5
		Custo financeiro	4	0	0	0	0	4
		Aumento de trabalho	3	0	8	0	0	11
		O Espaço físico	0	0	4	0	0	4
		Falta de formação	0	0	1	0	1	2
	Perspetivas finais dos participantes	Vale a pena	0	0	0	1	0	1
		É uma questão de hábito	0	0	0	1	1	2
		É preciso liderança, alguém que perceba do MAQRS e motive a equipa	0	0	3	0	0	3
		A formação é importante	0	2	1	0	0	3
		As auditorias são muito úteis	0	1	0	0	0	1
		É importante o envolvimento de todos	1	1	1	0	0	3

Tendo em conta as perspetivas finais dos participantes resultaram como potencialidades da implementação do MAQRS – Creche na instituição o maior rigor na avaliação, maior rigor na monitorização, otimização dos serviços, familiaridade dos colaboradores com as questões da qualidade bem como a sua vontade e motivação, o melhor conhecimento das crianças e o registo da prática pedagógica e acesso à informação. Dentro destas potencialidades enumeradas destacaram-se pelas referências dos participantes, o registo da prática pedagógica e acesso à informação em evidência fundamentalmente pelas referências da coordenadora pedagógica;

> "Esta é aquela que eu considero ser a nossa maior valia, é que eu mesmo estando sem sala, consigo substituir qualquer uma delas, que toda a informação… Entro em sala e tenho lá a informação toda…" (CP)

E a otimização dos serviços é uma outra potencialidade salientada sobretudo pela diretora coordenadora técnica.

> "A grande mais-valia teve a ver com a criação de normativos para as diferentes respostas sociais portanto a normalização dos procedimentos" (DCT)

> "Houve uma melhoria dos serviços prestados a todos os níveis porque está tudo definido" (DCT)

Embora com menos referências, importa salientar que, segundo os participantes, a aplicação do modelo teve também impactos muito positivos no aumento do Rigor na avaliação das crianças, no rigor da monitorização, na familiaridade dos colaboradores com as questões da qualidade, na vontade e motivação dos colaboradores e no conhecimento mais aprofundado das crianças.

Como limitações da implementação do MAQRS-Creche na instituição foram constituídos como indicadores de análise: o vocabulário do MAQRS; A burocracia; a resistência à mudança, o envolvimento das pessoas; o equilíbrio das equipas; a falta de tempo; a falta de recursos humanos; o custo financeiro; o aumento de trabalho; o espaço físico e falta de formação, dentro dos quais surgem em evidência, a resistência à mudança;

> "Houve alguma resistência por parte dos educadores" (CP)

> "As famílias também têm sido um bocadinho mais reticentes" (E2)
>
> "Esta resistência das auxiliares" (E2)

Também o aumento do trabalho;

> "O nosso trabalho aumentou exponencialmente " (CP)

E a consequente falta de tempo, com referência em maioria por parte da coordenadora pedagógica, mas também das educadoras.

> "Temos saudades a nível de tempo, que em casa tínhamos livre e agora não temos" (E2)
>
> "Não têm tempo para sentir que têm tempo para poder sair de sala" (CP)
>
> "Porque eu não tenho tempo" (E1)

Neste âmbito a coordenadora pedagógica fez referência à motivação para o real usufruto de uma hora não letiva estabelecida semanalmente para cada educadora de infância preparar, organizar e registar a prática pedagógica. Esta hora pedagógica apesar de pré-estabelecida pela instituição, não tem sido uma realidade segundo a coordenadora.

> "Eu tenho esperança que cheguemos a uma fase de maturidade que nos dê isso, que nos dê esse tempo, porque eu lembro-me de quando entrei para esta casa há 13 anos atrás, eu tinha uma hora não letiva diária." (CP)
>
> "Já pedi que se organizem para fazerem pelo menos, uma hora não letiva por semana. Nós queríamos uma diária, mas pelo menos uma por semana, já os vai aliviar alguma coisa daquilo que levam para casa" (CP)

Relativamente à sub-categoria específica das perspetivas finais dos participantes, a mensagem geral é de que em todo o processo de implementação do MAQRS - Creche, é preciso liderança, ou seja alguém na instituição que acredite muito no potencial do processo de avaliação da qualidade e neste modelo em particular para motivar e envolver a equipa de colaboradores apesar de toda a resistência à mudança e limitações acima enunciadas;

> "O importante mesmo é ter alguém que perceba muito disto, que acredite muito e que leve os outros a acreditar" (CP)

É necessário investir e apostar na formação dos colaboradores relativamente ao MAQRS-Creche e familiarizar a instituição com o seu vocabulário que é segundo os participantes, muito próprio e pode ser complicado;

> "Inicialmente as pessoas sentiram que isto era difícil que o próprio vocabulário não é fácil e é muito técnico, hoje, eu acho que já toda a gente se sente muito à vontade com as questões da qualidade, eu acho que está, que o barco já vai andando" (DT)

> "A formação é extremamente importante" (DT)

> "É muito importante que as pessoas todas falem a mesma língua" (DT)

E é indispensável o envolvimento e empenho de todos os colaboradores no processo de avaliação.

> "Toda a gente tem de estar envolvida, senão isto não resulta" (DT)

Resumindo, as principais alterações na prática da instituição, resultantes da aplicação do MAQRS-Creche, verificaram-se sobretudo ao nível da avaliação que passou a ser mais rigorosa através de instrumentos de registo de procedimentos e ao nível da prática pedagógica que passou a ser assumida com um novo conjunto de dinâmicas e instrumentos de planeamento, regulação e avaliação. É também de destacar a relação com as famílias que passaram a estar mais envolvidas no desenvolvimento dos seus educandos participando ativa e periodicamente nas dinâmicas adotadas pela instituição ao nível do planeamento, da regulação e da avaliação da prática pedagógica.

Relativamente às perspetivas dos participantes nomearam como principais potencialidades da implementação do MAQRS-Creche na instituição, o registo da prática pedagógica e acesso à informação e a otimização dos serviços, como principais limitações a resistência à mudança, o aumento do trabalho e a falta de tempo

Como perspetivas finais, realçaram a necessidade de existir, na aplicação do processo de avaliação, uma boa liderança, alguém à frente da equipa que acredite muito na importância do investimento na qualidade, na necessidade de apostar na formação sobre o modelo MAQRS-Creche e na imprescindibilidade do envolvimento de todos os colaboradores para que o processo de avaliação tenha sucesso.

IV.VI - A importância da Certificação da Qualidade em Creche pelo MAQRS – Creche

Tendo em consideração que as questões relacionadas com a Certificação estiveram muito presentes no discurso dos participantes, neste ponto apresentamos os resultados relativos aos objetivos da certificação da qualidade e sua instrumentalização através do MAQRS e a importância que esta assume para os elementos dos diferentes níveis hierárquicos. Enquadraremos também os objetivos da instituição com a candidatura à certificação.

No quadro n.º 17 apresentamos os resultados relativos à importância da Certificação da Qualidade em Creche, pelo MAQRS – Creche que integra duas subcategorias:

- Decisão e objetivos da certificação da qualidade nas respostas sociais da instituição através do MAQRS;
- Certificação da Qualidade das respostas socias da instituição com a marca ISS.

Quadro 17 – Certificação da qualidade nas respostas sociais da instituição através do MAQRS

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Decisão e objetivos da certificação da qualidade nas respostas sociais da instituição através do MAQRS	**Decisão de candidatura à certificação da qualidade**	Decisão da Direção	1	1	0	0	0	2
		Direção com responsável da Qualidade	0	1	0	0	0	1
	Objetivos da Certificação da qualidade	"Serviço de excelência"	1	2	0	0	0	3
		"Satisfação do cliente"	0	1	0	0	0	1
		Diferenciar-se das outras IPSS	5	0	0	0	0	5
		Receber financiamento	1	0	0	0	0	1
	Objetivos de certificação da qualidade para o futuro	Alcançar níveis mais altos de certificação da qualidade	1	1	0	0	0	2
		Alcançar a certificação em mais respostas sociais	2	3	0	0	0	5
	Marca de Certificação pretendida	"Foi objetivo ser duplamente certificado"	1	1	0	0	0	2
		Marca ISS Instituto da Segurança Social e ISO 9001	1	1	0	0	0	2
	Razão de opção por dois referenciais e marcas de certificação	Cumprimento de critérios comuns	0	1	0	0	0	1
		Complementaridade entre os modelos	1	1	0	0	0	2

Resulta da análise deste quadro, que a direção e responsável da qualidade na instituição foram os principais responsáveis pela decisão de candidatura à Certificação, com o principal objetivo de se diferenciar das outras IPSS. Conforme referiu a diretora coordenadora técnica a decisão teve a ver:

> "Com o facto de diferenciar os serviços portanto, e foi nesse sentido que avançámos então para a certificação da qualidade" (DCT)
>
> "Era algo que nos podia diferenciar das restantes IPSS…" (DCT)
>
> "Capacidade de concorrer com os demais" (DCT)

Quanto aos objetivos da Certificação da qualidade, a curto e médio prazo, destacam-se os de prestar um serviço de excelência, satisfazer o cliente e receber financiamento prioritário por parte da segurança social.
A função da avaliação de certificação referida pelos autores De Ketele e Roegiers (1999) surge no fim do processo de avaliação global, quando se quer determinar o êxito ou fracasso de um sistema num determinado período de aprendizagem, de decisão pelo prosseguimento ou paragem de uma ação de promoção ou outra, neste caso uma ação de destaque e valorização através da atribuição ou não da certificação da qualidade. Como objetivos de médio e longo prazo, destacam-se os de alcançar níveis mais altos de certificação da qualidade e de alcançar a certificação em mais respostas sociais.

No que diz respeito às subcategorias: Marca de Certificação pretendida e a adoção de dois referenciais de certificação, salienta-se que a opção de certificação com a marca resposta social certificada ISS, foi opção da instituição em complemento com a certificação pela norma ISO 9001 pela complementaridade entre os modelos e pelo facto de terem muitos critérios comuns.

> "Ao conseguir-se a certificação pelo modelo das respostas sociais, praticamente cumpre-se todos os critérios da norma" (DT)
>
> "Porque também existem respostas sociais na instituição que não existe modelo referencial da segurança social e só podem ser certificados pela norma" (DT)

Relativamente à importância que é dada a esta questão da certificação por parte dos vários níveis hierárquicos é evidente nos resultados do quadro a ausência de referências por parte da coordenadora pedagógica e educadoras de infância. Este dado pode

resultar do facto da entrevista a estes participantes ter sido feita em *Focus Group* com um guião de entrevista propositadamente mais limitado em número de perguntas, que se resumia a 10 questões mais centradas no processo de avaliação em si, sem referir diretamente a questão da certificação. Ainda assim, esta foi a entrevista com maior duração, em que os entrevistados se mostraram mais motivados e interessados em se manifestar e dialogar. Porém não houve por parte destes participantes e por sua própria iniciativa qualquer referência à questão da certificação o que reflete eventualmente a atribuição de pouca importância a esta questão.

Quadro 18 – Certificação da Qualidade das respostas socias da instituição com a marca ISS

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UR
Certificação da Qualidade das respostas socias da instituição com a marca ISS	**Certificação da qualidade na instituição**	"A Instituição está certificada, em âmbitos diferentes"	1	4	0	0	0	5
		Entidade certificadora "EIC" Empresa Internacional de Certificação	2	1	0	0	0	3
		Nível de certificação C	1	1	0	0	0	2
		Divulgação da certificação	7	6	0	0	0	13

Relativamente a esta categoria da certificação da qualidade em si e seus aspetos mais técnicos, verificou-se que a instituição recebeu a certificação da qualidade em várias respostas sociais que não só a resposta creche.

> "A instituição está certificada, em âmbitos diferentes, portanto quais são os âmbitos da sua certificação, creche, ERI (Estrutura Residencial para Idosos) e centro de dia, e SAD (Serviço de Ajuda Domiciliária). Neste momento estamos a aguardar, também já foi auditado e estamos só a aguardar certificado para o âmbito da Creche Familiar e de Lar de Infância e Juventude, portanto são os âmbitos de certificação da instituição" (DT)

Que a entidade que passou o certificado de qualidade nível C à instituição foi a mesma entidade que regulou o processo de avaliação através das auditorias externas e que houve uma grande preocupação com a divulgação da certificação obtida pela instituição, indicador que se destaca dos outros com muito maior número de referências por parte da diretora coordenadora técnica e diretora técnica de equipamento.

> "Foi divulgado no boletim da câmara, portanto no próprio site da instituição, as pessoas já vão identificando a instituição como uma instituição certificada, houve várias instituições e organizações que nos contactaram e convidaram para participarmos em vários colóquios, para participarmos em ações de formação, em que fomos dar um bocadinho também da nossa experiencia. Vêm muitas vezes outras instituições beber um bocadinho da nossa boa prática e conhecer a nossa forma de trabalhar, portanto, é algo que já se vai divulgando e que as pessoas já vão tendo algum conhecimento" (DT)

> "A divulgação foi feita para os serviços da segurança social, divulgamos junto da camara no boletim da camara e mandamos para várias entidades a informação de que já eramos uma instituição certificada, depois por ofícios, por fax, pelos placards, algumas carrinhas" (DCT)

Verifica-se mais uma vez que não houve referências à certificação da qualidade por parte da coordenadora pedagógica e educadoras de infância o que mais uma vez reforça a pouca importância atribuída por estes a esta questão específica da obtenção da certificação.

Resumindo, no âmbito da importância da Certificação da Qualidade em Creche, pelo MAQRS – Creche, podemos verificar que a decisão de candidatura à certificação da qualidade da resposta social creche da instituição pelo MAQRS-Creche foi responsabilidade da direção conjuntamente com o responsável da qualidade. Esta surgiu como complemento à certificação de qualidade pela norma ISO 9001, com o objetivo de a instituição se diferenciar das outras instituições particulares de solidariedade social.

A instituição recebeu a certificação de qualidade nível C, atribuída pela mesma entidade externa que regulou o processo de avaliação através de auditorias externas e foi certificada em várias respostas sociais para além da resposta creche. Foi uma preocupação da instituição a questão da divulgação da certificação feita através de vários meios de comunicação tendo como destinatários a comunidade em geral, algumas entidades em particular, como a segurança social e câmara municipal.

É de salientar ainda mais uma vez o facto de se ter verificado a ausência de referências por parte da coordenadora pedagógica e educadoras de infância relativamente a este tema específico da certificação da qualidade, mostra que por iniciativa própria estes participantes apesar de muito colaborativos e motivados na participação da entrevista de *Focus Group* não mostraram interesse em se referir a certificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o apropriado lugar e momento para refletir sobre todo o caminho desta investigação que tinha como problemática a questão da avaliação da qualidade em creche, bem como, sobre os resultados obtidos face aos dados que foram recolhidos. Tínhamos como propósito responder às questões da investigação emergentes dos objetivos que se foram construindo e definindo ao longo do estudo, através do enquadramento teórico, do desenvolvimento das entrevistas e do afunilar de um conjunto perigosa e ambiciosamente vasto demais e a consequente necessidade de ser organizado, afunilado, estruturado e viabilizado através da definição desses ~~o~~objetivos específicos.

No decorrer da definição do tema e problemática desta investigação, estabeleceu-se uma pergunta de partida, que serviu de ponto de lançamento para a condução de todo este projeto que passou pelo percurso natural da investigação qualitativa, com todas as dúvidas, incertezas, constrangimentos, reformulações e inquietações que a caracterizam. Lembramos então que partimos da pergunta: *Quais as implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais - Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social?*

Esta pergunta de partida bem como toda a problemática que motivou esta investigação, prendeu-se com a aposta e divulgação que tem sido feita na área da avaliação da qualidade em educação, em especial na área da educação de infância. Considerámos para este caso e para a realidade desta investigação a especificidade da emergência de normativos de regulação desta avaliação da qualidade para o âmbito da valência de creche.

Os objetivos delineados para esta investigação foram pensados e determinados a partir da pergunta de partida com a finalidade de recolher informações pertinentes e ricas que enquadrassem e facultassem algumas respostas à pergunta de partida e às questões de investigação.

Sendo o objetivo central deste estudo: *Conhecer as implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais-Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social, a partir da perspetiva dos participantes,* passamos a apresentar uma síntese das principais conclusões/considerações/hipóteses interpretativas, uma vez que já as apresentámos parcelarmente no ponto anterior. Para

tal, optámos por organizá-las em função dos objetivos específicos que integraram esta investigação e em resposta às correspondentes questões de investigação.

No âmbito do primeiro objetivo específico desta investigação que consistia em *conhecer o panorama geral das práticas de avaliação da instituição antes da aplicação do MAQRS-Creche*, em resposta à primeira questão da investigação " *Quais as práticas de avaliação existentes na instituição antes da aplicação do MAQRS-Creche?"* Verificou-se o seguinte:

As práticas de avaliação na instituição eram anteriores à aplicação deste normativo de avaliação da qualidade, nomeadamente nos âmbitos de avaliação psicológica dos colaboradores, avaliação das crianças, da satisfação dos clientes e dos próprios instrumentos de planificação pedagógica, ainda que, com referencias apenas por parte da diretora técnica e da coordenadora pedagógica, com alguma divergência de opiniões relativamente ao rigor desta avaliação que era praticada.

Esta questão do maior ou menor rigor na avaliação praticada pela instituição antes da implementação do modelo vem a ser novamente referido adiante em posteriores análises de dados que se vieram a obter mais tarde, clarificando e harmonizando as opiniões dos vários participantes acerca do assunto a partir das quais se percebe que de facto a avaliação que era praticada anteriormente na instituição não continha o rigor que passou a assumir após a implementação do normativo MAQRS-Creche.

A Aplicação do MAQRS-Creche serve assim a instituição no objetivo que o fundamenta, de constituir um normativo de referência e padronização de parâmetros e critérios de avaliação que uniformizam e harmonizam as práticas de avaliação da qualidade das instituições que proporcionam a resposta desta oferta educativa creche a nível nacional independentemente da sua natureza ser IPSS, cooperativa ou privada.

No que respeita ao segundo objetivo de *compreender as expectativas e fundamentos da instituição na decisão de aplicação do MAQRS-Creche*, no âmbito do qual surgiu a segunda questão de investigação - *"Quais as expectativas dos diferentes níveis hierárquicos que fundamentaram a decisão de implementar o MAQRS-Creche?"* constatou-se que:

A direção como principal responsável pela tomada de decisão da implementação do normativo, salientou o objetivo de fazer uma paragem para reflexão e realização de um ponto da situação das práticas da instituição.
Este objetivo emerge segundo os dados com a expectativa de melhorar essas práticas e otimizar o serviço prestado pela instituição no percurso para a qualidade, excelência e certificação.
A opção pelo MAQRS-Creche como referencial de avaliação surge em simultâneo com a decisão da sua própria implementação uma vez que a própria decisão de proceder a uma avaliação da qualidade na instituição também se fundamentou no facto de a instituição ter sido escolhida para experimentar o normativo MAQRS durante o período da sua construção, contribuindo assim a instituição para a verificação e retificação da viabilidade deste normativo junto da prática real das instituições. Desta experiencia resultou o impulso para a decisão de implementação do normativo MAQRS pela familiaridade da instituição com mesmo em complemento com outro referencial de avaliação da qualidade a ISO 9001:2008.
Assumida esta decisão a instituição assumiu então como principais dinâmicas de preparação da implementação do MAQRS-Creche, a constituição de uma comissão interna responsável pela qualidade, a parceria com uma entidade externa de acompanhamento, auditoria e avaliação da qualidade, o investimento na formação dos funcionários da instituição acerca do MAQRS-Creche e a adaptação do referencial à sua realidade contexto únicos.

Relativamente ao objectivo de compreender as implicações da implementação do MAQRS-Creche na Instituição e da terceira questão da investigação "quais as reestruturações, mudanças de dinâmica e adaptações que a instituição teve de adotar para implementar o MAQRS-Creche desde a direção até à sala de crianças?" Pensou-se sobretudo ao nível das modalidades de participação dos atores e também da aplicação dos critérios *meios* e *resultados* do MAQRS-Creche na instituição.

Verificou-se então que relativamente à participação dos diferentes atores no processo de implementação do modelo, surgiu em maior destaque e com referencias por parte de todos os entrevistados, a participação dos pais e encarregados de educação, nomeadamente através de um maior envolvimento no desenvolvimento dos seus

educandos com a adoção de novos instrumentos e dinâmicas da instituição. Também a participação dos educadores de infância através da preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica sobretudo ao nível dos registos que passaram a ser adotados.

Segue-se a estas modalidades de participação por ordem decrescente no número de referências a participação da coordenação pedagógica ao nível da regulação, com referencias exclusivamente por parte da própria coordenadora pedagógica. Com menos destaque e em igualdade entre si, surgem a participação das ajudantes de ação educativa com a adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica, a participação da direção técnica ao nível da motivação da equipa e a participação da direção ao nível da decisão e regulação. Por fim com menor evidência surge a participação do responsável da qualidade que apesar de ser referida ao nível de diferentes modalidades, obtém a sua relevância através do investimento na formação.

É possível perceber que no que respeita à participação dos níveis hierárquicos mais elevados, nomeadamente a direção, direção técnica e responsável da qualidade, há poucas referências por parte dos entrevistados, tendo sido recolhidas evidências destas participações sobretudo através do contributo das entrevistas a esses mesmos níveis hierárquicos, com uma única referência por parte de uma das educadoras de infância relativamente às modalidades de decisão e regulação atribuídas à direção técnica.

Em consonância com estes resultados verificou-se também que no que respeita às perspetivas e práticas da instituição referentes aos *critérios meios* do MAQRS-Creche, a prática referente ao critério avaliação e gestão dos processos da creche é a que surge em evidência através do destaque de registos datados e assinados relativos à realização dos vários processos. Registos estes que são adotados pela equipa pedagógica, o que já anteriormente vimos em relevância. Também a prática de avaliação das crianças é salientada pelos entrevistados, sobretudo pela equipa pedagógica que com a implementação do MAQRS-Creche, a consideram surgir agora com maior rigor, novas dinâmicas e estratégias de ação.

Referentes aos *critérios resultados* do MAQRS-Creche, as perspetivas e práticas da instituição destacaram a prática de avaliação das necessidades e expectativas da comunidade em que a instituição está inserida e a prática de avaliações anuais na instituição. Com o menor evidência surgiu a prática de avaliação da satisfação e motivação dos colaboradores.

Na sequência das fases de preparação e implementação do MAQRS-Creche na instituição emergiu o quarto tema de análise que corresponde nomeadamente à fase de regulação do processo - Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação no esforço por conhecer a metodologia de regulação do processo de implementação do MAQRS-Creche na Instituição, foi possível verificar que, a instituição adotou como instrumentos de regulação e monitorização do processo de avaliação da qualidade, auditorias externas, por uma entidade externa reconhecida pelo sistema Português da Qualidade, neste caso a EIC e auditorias internas feitas por colaboradores da própria instituição. Adotou também os correspondentes relatórios de auditoria e relatório de revisão pela gestão que são disponibilizados para consulta por parte de todos os participantes do processo. Por último e em complemento a estes instrumentos de regulação tendo sempre em vista a qualificação da instituição por níveis A, B ou C, emerge então um plano de melhoria contínua. Em destaque na análise desta terceira fase da implementação do MAQRS-Creche surgiram as referências à confirmação de procedimentos e evidência dos mesmos na instituição enquanto finalidade das auditorias como instrumento de regulação e monitorização do processo de avaliação da qualidade na instituição.

Relativamente ao quinto objetivo específico da investigação que era *perceber o impacto e resultados da aplicação do MAQRS-Creche na instituição e as perspetivas dos participantes relativamente aos constrangimentos e potencialidades da implementação do Modelo,* destacaram-se *como* principais alterações na prática da instituição as seguintes:

Ao nível da avaliação que passou a assumir um caráter de maior rigor através de instrumentos de registo de procedimentos adotados. Este facto permite a evidência dos mesmos quer ao nível da prática pedagógica, que passou a ser assumida com um novo conjunto de dinâmicas e instrumentos de planeamento, regulação e avaliação, quer também ao nível da relação com as famílias que passaram a estar mais envolvidas no desenvolvimento dos seus educandos participando ativa e periodicamente nessas dinâmicas de planeamento, regulação e avaliação da prática pedagógica, adotadas pela instituição.

Na perspetiva dos participantes foram destacadas como principais potencialidades da implementação do MAQRS-Creche na instituição, o registo da prática pedagógica e acesso à informação e a otimização dos serviços.
Como principais limitações os participantes nomearam a resistência à mudança, o aumento do trabalho e a falta de tempo salientando a importância de uma boa liderança no processo, com alguém à frente da equipa que acredite muito na qualidade e transmita à equipa a motivação para a melhoria tornando evidente a necessidade de apostar na formação sobre o modelo MAQRS-Creche e a imprescindibilidade do envolvimento de todos os colaboradores no processo de avaliação para que se obtenha o resultado de sucesso pretendido.

No que respeita ao sexto e último objetivo específico da investigação, *conhecer os objetivos da certificação da qualidade e sua instrumentalização através do MAQRS,* verificou-se que a decisão de candidatura à certificação da qualidade da resposta social creche da instituição pelo MAQRS-Creche foi responsabilidade da direção com o responsável da qualidade. O objetivo fundamental da candidatura era o de complementar a certificação de qualidade pela norma ISO, se diferenciar-se relativamente às outras instituições particulares de solidariedade social pela prestação de um serviço de qualidade que proporciona a satisfação dos clientes. Os participantes acreditam também que esta diferenciação ao evidenciar o seu esforço e trabalho pela melhoria da qualidade, agiliza procedimentos relacionados também com a receção de financiamento.
Este objetivo de diferenciação e certificação da qualidade foi correspondido, uma vez que a instituição recebeu a certificação de qualidade nível C, em várias respostas sociais para além da resposta creche, certificação essa que foi segundo os participantes, amplamente divulgada através de vários meios de comunicação com destino à comunidade educativa, à comunidade em geral e a algumas entidades em particular, como a segurança social e câmara municipal.
Para o futuro, a instituição definiu como objetivos a motivação para o alcance de níveis de certificação superiores e uma maior amplitude no número de respostas certificadas.

Em síntese e retomando a pergunta de partida: ***Quais as implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais - Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social?*** Constatamos que este estudo exploratório revela que a aplicação do MAQRS em contexto de creche numa IPSS, implica:

- Alterações e reestruturações ao nível da logística e gestão do tempo, da dinâmica e da organização de toda a instituição no âmbito da direção, administração e prática docente, inclusive nas práticas de avaliação, tal como na interação e relação com a comunidade educativa, pais e encarregados de educação e comunidade no geral, na gestão de parcerias e do processo educativo no geral.

Implica - Motivação e decisão da direção para o auto conhecimento, melhoria e qualificação, uma liderança forte, formada e motivada que promova a formação, o envolvimento e colaboração de toda a equipa e funcionários, que segundo os participantes é imprescindível ao sucesso de todo o processo.

Implica também - Constituição de uma equipa ou comissão interna responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do processo de avaliação da qualidade e a parceria com uma entidade externa acreditada para a realização de auditorias externas e acompanhamento e certificação da avaliação da qualidade.

Como principais resultados salientam-se; a otimização do serviço, a uniformização de procedimentos transversais na instituição, o maior rigor, acesso a informação relevante e evidência de procedimentos e a diferenciação relativamente a outras instituições, através da visibilidade que a certificação proporciona.

Entre os resultados foram também destacados, a maior satisfação dos “clientes”, o maior envolvimento e relação com as famílias e comunidade e uma atenção mais individualizada relativamente ao desenvolvimento de cada uma das crianças através da implementação de novos instrumentos e dinâmicas de planeamento, acompanhamento e avaliação.

É com a análise destes resultados e perspetivas finais dos atores que é possível verificar que o balanço no final de todo este processo de aplicação do MAQRS-creche na instituição teve um balanço positivo, uma vez que foi possível alcançar os objetivos que motivaram a decisão da sua implementação e assim corresponder às expectativas da

instituição, o que valida o propósito do Modelo MAQRS de se constituir como normativo de referencia para a concretização da avaliação e certificação da qualidade das respostas sociais junto das instituições.

No entanto, não podemos esquecer constrangimentos e limitações que foram nomeadas pelos participantes, como a dificuldade na gestão do tempo, ou mais precisamente da falta dele, da dimensão de burocracias e fragilidades na motivação. Também a familiaridade, habituação e automatização aos novos procedimentos constituíram a sua demora e alguma resistência e dificuldade, o que levanta o desafio de partilha de boas práticas entre instituições e a constante reavaliação, melhoria e otimização, de forma a minimizar o quanto possível, os constrangimentos sentidos.

Terminamos, recorrendo às palavras de uma das participantes *"Dá muito trabalho mas vale a pena*" (E1). E como nos diz Fernando Pessoa: *"Tudo vale a pena se a alma não é pequena"*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abreu-lima, I. Cadima, J. Gamelas, A.M. Leal, T. Peixoto, C. (2009) *Qualidade em Educação Pré-escolar*. Revista da Associação Portuguesa de Psicologia, vol.23, ex.2, pág. 43-54.

Azevedo, J.M. (2005) A Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos. Em Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos* (p.13-86). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barros, S. A. (2007) *Qualidade em Contexto de Creche, Ideias e Práticas.* Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.

Bairrão, J. (1998) *O que é a Qualidade em Educação Pré-escolar. Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal*. In Ministério da Educação (Ed.) Qualidade e projeto na educação pré-escolar. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.

Bairrão, J., Leal, T., Fontes, P., & Gamelas, A. M., (1999) *Educação pré-escolar em Portugal. Estudo de qualidade* (Relatório final apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian). Porto, Portugal: Universidade do Porto, Centro de Psicologia.

BAIRRÃO, J., Barbosa, Mª., Borges, I., Cruz, O., Macedo Pinto, I. (1990), Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis anos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J., Tietze, W. (1995) *A Educação Pré-escolar na União Europeia*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional .

Cardona, Maria João (1997) *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial* (1834-1990). Coleção Infância nº 3, Porto: Porto Editora.

Cardoso, S. (2011) *A avaliação da qualidade em agrupamentos de escola-aplicação do modelo CAF*, Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra para obtenção do grau de mestre em gestão escolar. Coimbra.

Conselho Nacional de Educação (2008) *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Lisboa, CNE.

Conselho Nacional de Educação (2010) *Estado da Educação 2010*, *Percursos Escolares,* Lisboa, CNE.

Conselho Nacional de Educação (2011) *Estado da Educação 2011*, *A Qualificação dos Portugueses,* Lisboa, CNE.

Conselho Nacional de Educação (2012) *Estado da Educação 2012, Autonomia e Descentralização*, Lisboa, CNE.

Conselho Nacional de Educação: Vasconcelos, T., D'Orey, I., Fernandes Homem, L., Cabral, M. (2003) Estudo: *Educação de Infância em Portugal*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Coelho, I., Sarrico, C., Rosa, M. J. (2008) *Avaliação de Escolas em Portugal: que futuro*? *Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão*, vol.7, no.2, p.56-67. ISSN 1645-4464, consultado em 28 de dezembro 2010, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf.

Davok, F. D. (2007). *Qualidade em Educação*. *Scielo*, vol. 12, nº3, p. 505-513, consultado em 9 de janeiro de 2011, através do site: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772007000300007&script=sci_arttext.

Dias, N. F., & Melão, N. F. (2009). *Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar*. *Revista de Estudos Politécnicos*, vol. VII, nº 12, 193-214. consultado em 2 de janeiro de 2011, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994/2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

De Ketele, S.M. Roegiers, X. (1999) *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Estrela, A. (org.) (2007) *Investigação em Educação. Teorias e Práticas.* Lisboa: Educa.

Fernandes, D. (2005) *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, R (2009) *Avaliar a Qualidade em Educação Pré-escolar: Um Estudo Integrador.* Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos. para a sua história recente. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação, 7 (4), 99-116.

Flick, W. (2002) *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa, Monitor.

Formosinho J.O., (2009) *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, Ministério da Educação, DGIDC, Lisboa.

Freire, P. (2002) *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa,* Brasil, Editora Paz e Terra S/A.

Freitas, H., Oliveira, M. (1998) *Focus Group – Pesquisa Qualitativa: Resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. In Revista de Administração, vol.33, nº3, p.83-91, São Paulo.

Galego, C., Gomes, A. (2005) *Emancipação, Rutura e Inovação: O "focus group" como instrumento de investigação*. In Revista Lusófona de Educação, nº 5, p. 173-184, Lisboa.

Gil, A. (1987) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S Paulo: Atlas. Pag.104.

Góis, S. (2009) *A Avaliação da Qualidade em Jardim de Infância: Um Estudo de Caso.* Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico apresentada na Universidade de Aveiro. Aveiro.

Guba, E., Lincoln, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. SAGE: London.

Guterres, C., Santos, P., Silva, C. (2010) *Um caminho para melhores respostas sociais, Os últimos cinco anos,* in Pretextos vol. 40, p. 5-8, Lisboa: ISS.

Hadji, C. (2001) *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed.

Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2009). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância* (edição revista). Porto: Livpsic/Legis Editora.

Instituto da Segurança Social, (2008) *Modelo de Avaliação da Qualidade: Creche*. Consultado em fevereiro 2012 de http://195.245.197.196/preview_documentos.asp?r=16679&m=PDF.

Instituto da Segurança Social, (2008) *Manual de Processos-chave: Creche*. Consultado em fevereiro 2012 de http://195.245.197.196/preview_documentos.asp?r=16680&m=PDF.

Instituto da Segurança Social, (2008) *Questionários de Avaliação da Satisfação*. *Creche*. Consultado em fevereiro 2012 de http://195.245.197.196/preview_documentos.asp?r=16681&m=PDF.

Jensen, C. (1994) *Fragments for a discussion about quality*. In P.Moss & A. Pence (eds) *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman Publishing.

Katz, L (1998). *Cinco perspetivas sobre a qualidade*. In M.E. *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, (pp. 15-40).

MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. (1997). *Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. Guia Prático de Autoavaliação*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Matos, A. (2010) *Autoavaliação de uma escola de ensino particular; Aplicação do modelo de excelência da EFQM,* Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre em gestão de operações e logística. Aveiro.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* .Thousand Oaks, CA: Sage.

Ministério da Educação (1997) *Legislação*, Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.

Ministério da Educação (2000) DEB, *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009) DGIDC, *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria: Estudos de Caso,* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997) DEB, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1998) DEB, *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Solidariedade e Segurança Social (2011) GEP, *Carta Social, rede de serviços e equipamentos, relatório 2011.* Lisboa. GEP. Consultado em janeiro de 2014 de http://www.cartasocial.pt/pdf/csocial2011.pdf.

Ministério da Solidariedade e Segurança Social (2011) GEP, *Carta Social, rede de serviços e equipamentos, relatório 2012.* Lisboa. GEP. Consultado em janeiro de 2014 de http://www.cartasocial.pt/pdf/csocial2012.pdf.

Oliveira, A. I. (2009) *O Lugar e o não lugar da expressão plástica/artes plásticas nos projetos curriculares e nas ações dos educadores de infância*, Dissertação apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre em estudos da criança, especialização em comunicação visual e expressão plástica. UMinho.

Palma, B. (1999) *Por uma Cultura de Autoavaliação das Escolas,* Revista Noesis nº 50, Instituto de Inovação Educacional.

Pascal, C., Bertram, A., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M., & Mould, C. (1998). *Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar - um programa de desenvolvimento profissional.* Lisboa: DGIDC.

Pina e Cunha, M. & Rego, A. (2003) *A Essência da Liderança*. Lisboa: RH Editora

Portugal, G. Leavers, F. (2010) *Avaliação em Educação Pré-escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Quivy,R &Campenhoudt, L (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais* Lisboa : Gradiva.

Reis, S. (2009) *Projeto Qualis: Qualidade e Sucesso Educativo na Região Autónoma dos Açores,* consultado em abril de 2013, de http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/primaria/bloc1/1_avaluacio/Projeto_QUALIS_Mallorca_out09.pdf

Román, M. (2010) *Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância),* Cadernos de educação de Infância, nº89, consultado em 20 de dezembro 2010, de http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_89_456.pdf.

Silva, A. A & Pinto, J. M. (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais* . Porto: Afrontamento.

Sobreiro, V. L. (2009) *Sou Tudo e Não Sou Nada: as funções de diretor técnico nos organismos de apoio social a crianças e idosos no concelho de Caldas da Rainha,*

Dissertação de Mestrado em Política Social apresentado ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas: Lisboa.

Spodek, B. (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, J. (2012) Os resultados académicos do programa AVES, do Seminário *Qual o Valor Acrescentado das Nossas escolas?* A 12 de setembro 2012 na Universidade Catõlica do Porto.

Vilarinho, M.E. (2001) E…Depois da "Paixão"? Contributo para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*. nº17: 89-111.

Zabalza, A.M. (1987): *Didática de la Educatión Infantil.* Narcea, Madrid.

Zabalza, A. M., (1998) *Qualidade em Educação Infantil*, Artmed Editora S.A. Porto Alegre, R. janeiro.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº31/2002 Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior

Decreto-Lei nº 769-A/76: Órgãos de Gestão democrática

Decreto-Lei nº43/89: regime jurídico de autonomia dos estabelecimentos

Despacho n.º 15537/2010: Designa os peritos para integrarem as equipas de avaliação a constituir no âmbito da Inspeção-Geral da Educação no ano escolar de 2010-2011.

Lei nº 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 5/1997: Lei Quadro da Educação Pré-escolar

Parecer nº5/1989: Formação dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário

Parecer nº 4/1990: Novo Modelo de direção e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Parecer nº5/1990: Formação contínua dos educadores de infância e dis professores dos ensinos básico e secundário

Parecer nº3/1993: Democratização e Qualidade de Ensino

Parecer nº 1/1994: A educação pré-escolar em Portugal

Parecer nº 2 /1995: A expansão da educação pré-escolar, análise de um projeto de decreto-lei do ME

Parecer nº3/1997: Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Parecer nº2/1999: Sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário

Parecer n.º 3/2010 : Emite parecer sobre avaliação externa das escolas levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação (2007-2009).

Parecer nº 8/2008: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos

Parecer nº 2/2011: Parecer sobre Metas de Aprendizagem

Portaria nº 262/2011: Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches

Recomendação n.º 1/2011: Emite recomendação sobre o processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE).
Recomendação nº 3/2011: A educação dos 0 aos 3 anos

Recomendação nº 2/2011: Estado da Educação 2011

Recomendação nº 1/2011: Recomendação sobre avaliação das escolas

ANEXOS

ANEXO I

Guião geral de entrevistas

Anexo I. Guião geral de entrevistas

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
A.Legitimação da Entrevista Motivação do entrevistador	Envolver o Entrevistado (Introduzir ao entrevistado o tema e motivação da Investigação e envolve-lo na entrevista)	
B.Identificação do Entrevistado	Levantar a caracterização dos Entrevistados	1 – Identificação do entrevistado. 2 – Situação académica e profissional. 3 – Funções que atualmente desempenha. 4 – Tempo em exercício de funções. 5 – Como foi designado (a) para as mesmas.
C.Identificação da Instituição	Caracterizar as Instituições	6 – Pode caracterizar-me a Instituição de uma forma geral? Valências/serviços/tutela...
D.Processos de avaliação anteriores na Instituição	Conhecer as práticas de avaliação da Instituição	7 – A Instituição já passou no passado por algum processo de avaliação interna ou externa? Ou este foi o primeiro? 8 - Por quantas avaliações passou? 9 – Modelos de avaliação adotados no passado
E.Iniciativa e decisão de Avaliação na Instituição	Perceber as motivações da Instituição para participação no Processo de avaliação	10 - Que razões levaram a Instituição a realizar um processo de avaliação da qualidade (por iniciativa da direção, por uma necessidade sentida na comunidade, porque permite a procura coletiva da melhoria da qualidade, porque define o pensamento estratégico da Instituição) 11 – de quem partiu esta iniciativa/decisão?
F.Razão de escolha do Modelo MAQRS	a) Conhecer a Informação/formação que as instituições receberam sobre o modelo b) Compreender a razão de escolha do modelo em comparação com outros Modelos	12 – Como tiveram conhecimento deste Modelo? 13 – A Instituição passou por alguma formação sobre o Manual de Avaliação? 14 – Se sim, de quem foi a iniciativa de participação nesta formação? 15 - Quem participou nesta formação e como era divulgada ao resto da Instituição? 16 –O que levou a Instituição a escolher o Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais da Segurança Social para a avaliação, em vez de outro Modelo como a ISO 9001:2008, EFQM, CAF?
G.Implementação do Processo de Avaliação MAQRS	a) Perceber como foi feita a nomeação da equipa responsável (externa/ empresa de consultoria Interna? Voluntários?) Valências/serviços avaliadas(os) b) Conhecer a Participação dos atores c) Fazer o levantamento da previsão e frequência de reuniões com os vários atores d) Compreender as diferentes fases do processo e) Perceber quais foram as principais limitações /dificuldades/constrangiment	17 – Como foi formada/constituída a equipa responsável / coordenadora da avaliação e como foi designada? (equipa externa/ empresa de consultoria/Equipa Interna/Voluntários)? 18 - Como foi prevista e qual foi efetivamente a participação dos diferentes atores da comunidade escolar no processo de avaliação da qualidade? 19 – Qual foi a sua participação no processo de avaliação? 20 – Sentiu-se informada e envolvida nas várias etapas do processo de avaliação? 21 – Qual foi a previsão, frequência e divulgação de reuniões com os diferentes atores do processo de avaliação durante a sua evolução? 22 – Consegue descrever-me as diferentes etapas/fases do processo? 23 – Como foi feita a adaptação do Manual da Resposta Social Creche ao Jardim de Infância?

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
	os e motivações /potencialidades encontradas	24 – no critério 4 do modelo que diz respeito aos processos da creche especificamente, acha que os pontos de avaliação são pertinentes? Alteraria ou acrescentaria alguma coisa? 25 – Fale-me das principais limitações e constrangimentos sentidos ao longo do processo 26 – E os pontos fortes? Sucessos? Potencialidades?
H. Preparação para a certificação e Auditorias	a) Saber quem foi a entidade responsável pelas auditorias e certificação b) Perceber como foi feita a preparação para a certificação a partir das auditorias	27 – Quem foi a entidade certificadora? 28 – Quantas auditorias foram feitas e de que forma estas ajudaram na preparação para a certificação?
I. Relatório de avaliação	Conhecer os responsáveis pela realização do relatório e sua divulgação	29 - Quem foi responsável pela elaboração do relatório de avaliação? 30 – Como foi feita a divulgação deste relatório?
J. Plano de Melhorias	a) Perceber quem foram os responsáveis pela elaboração do plano de melhorias b) Saber como foi feita a implementação e divulgação do Plano de melhorias	31 - Quem foi responsável pelo plano de melhorias? 32 - quais os principais pontos que constituem o plano de melhorias? 33 – como foi feita a divulgação do plano de melhorias? 34 – como foi prevista ou tem sido feita a implementação deste plano de melhorias?
K. Alterações resultantes da aplicação do processo de avaliação pelo Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais da Segurança Social e certificação	Conhecer as principais alterações na prática da Instituição que resultaram da Avaliação da Qualidade pelo MAQRS	35 – Foram muitas as alterações feitas na prática da Instituição para responder ao Modelo de avaliação? 36 – Quais foram nos 8 critérios, as principais alterações? ▪ Liderança, planeamento e estratégia? ▪ Pessoas? ▪ Parcerias e recursos? ▪ Processos da creche? ▪ Resultados clientes? ▪ Resultados pessoas? ▪ Resultados sociedade? ▪ Resultados chave do desempenho?
L. Certificação da Qualidade	a) Verificar a atribuição de um nível de certificação da Qualidade pelo Modelo MAQRS b) Conhecer a divulgação da certificação da Qualidade	37 - De quem foi a decisão/iniciativa de candidatura à certificação? 38 - Na candidatura à certificação da qualidade perspetivava-se algum nível em concreto? Ou ao nível básico (C) de certificação? 39 - Como foi divulgada e qual o impacto da certificação de qualidade à instituição?

ANEXO II

Entrevista Exploratória (E0 DTE)

Anexo II. (ET0 DTE) Entrevista exploratória à diretora técnica de uma IPSS com certificado de qualidade na resposta social creche.

Data: 13.07.2011
Duração: 00h21m40s
Local: Gabinete da Direção

Esta entrevista é instrumento de observação, na realização de um trabalho de avaliação no âmbito do mestrado de Administração Escolar que corresponde a uma tese de Investigação acerca da avaliação da qualidade em creche. O objetivo desta entrevista é conhecer as implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das respostas Sociais – Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social. A participação e colaboração dos entrevistados é fundamental, agradecemos desde já a sua disponibilidade e asseguramos o anonimato desta entrevista.

A – Dados biográficos do (a) entrevistado (a):

1 – Identificação do entrevistado.

Doutora 1

2 – Situação académica e profissional.

Licenciatura em Educação Social

Curso de Lead Auditor ISO 9001:2008

3 – Funções que atualmente desempenha.

Diretora técnica da Instituição

4 – Tempo em exercício de funções.

7 Anos

5 – Como foi designado (a) para as mesmas.

Por convite e eleição

B – Impressões sobre o processo de avaliação da qualidade:

10 – Que razões levaram a Instituição a realizar um processo de avaliação da qualidade (por iniciativa da direção, por uma necessidade sentida na comunidade, porque permite a procura coletiva da melhoria da qualidade, porque define o pensamento estratégico da Instituição)

A avaliação foi iniciativa da Direção. De três em três anos faz-se um diagnóstico da situação da Instituição e nesse ano em 2006, decidiu-se fazer um processo de avaliação

mais formal e adotou-se e iniciou-se a implementação do modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais Creche e a norma ISO 9001:2008.

11 – Quem foram os responsáveis e os intervenientes na elaboração da avaliação?

Relativamente aos intervenientes e responsáveis, qualquer sistema e qualquer processo de avaliação da qualidade tem de ter o envolvimento de todos os colaboradores que fazem parte da organização, portanto se vamos certificar uma creche, tem de ser toda a gente que faça parte da creche. Se vamos certificar um centro de dia tem de ser toda a gente que faça parte do centro de dia...

12 – Como foi designada e como está formada a equipa coordenadora da avaliação?

Não há um responsável único, obviamente que há um motor não é, normalmente é o líder da equipa, é a pessoa que coordena aquele serviço que lidera, que assume as responsabilidades da implementação com o envolvimento de toda a equipa. No entanto só resulta com o envolvimento de toda a equipa não é, com todos a assumir uma cota parte de responsabilidade no trabalho. Não há uma equipa formada especificamente para a avaliação da qualidade, no nosso caso não, lá está a nossa Instituição oferece um organismo que fomos nós que o criámos, que agora numa fase posterior é que aprova e toma decisões sobre o que é que se vais fazer, como é que se vai fazer dentro da organização, mas a implementação propriamente dita foi responsabilidade de todos por igual inclusive dos pais. Os pais estiveram envolvidos e perceberam não é, que era importante e sentiram uma grande diferença, porque o trabalho que era feito era um trabalho diferente daquele que é feito neste momento. Há outra implicação e há outro envolvimento de todos os agentes educativos que não havia na altura

13 – Como caracteriza o processo? (pontos fortes, fracos e desafios)

O modelo de avaliação da qualidade foi implementado, tem uma estrutura que tem de se respeitar, é importante que as coisas sejam feitas por etapas porque é um processo bastante burocrático, bastante complexo, mas também depende da avaliação que a gente quer fazer, se é pela norma, se é pelo manual de avaliação da qualidade, se é pelos dois. Perceber se no caso do manual das respostas sociais, perceber se é critérios de nível C, se é critérios de nível B, se é critérios de nível A, tudo isto é... Tem que se definir muito bem qual é o objetivo da certificação, não é e aquilo que a gente quer fazer, e depois obviamente que é por etapas, perceber onde é que estamos e para onde é que queremos ir.

14 - O que é avaliado?

São avaliados os requisitos que nos são pedidos pelo modelo de referencia, dependendo daquele ou daqueles que a gente escolhe, podem ser mais do que um, não é, perceber quis são os requisitos que pedem, perceber o que é que precisamos para chegar lá e perceber onde é que estamos, é logo a 1ª coisa a fazer, o que já atingimos e o que é que nos falta atingir para definir também os objetivos da própria organização não é? Se estamos neste ponto e precisamos disto para este objetivo, vamos precisar de x tempo ou x anos para alcançar este objetivo. É essencial esta análise primária para podermos determinar o nosso percurso.

C – Participação no processo de avaliação da qualidade

15 – Como foi prevista a participação dos diferentes atores da comunidade escolar no processo de avaliação da qualidade?

Nós preocupámo-nos em sentar com todas as equipes e com cada equipa, com todos os membros da equipa para envolver toda a gente e receber do ponto de vista de cada uma aquilo que era mais fácil e mais difícil de fazer e para que não se perdesse informação sentámo-nos com todas. A Direção, a coordenação e todas as equipas, uma de cada vez.

16 – Qual foi a participação efetiva da comunidade neste processo?

Toda a gente participou ao seu nível não é... Cada equipa fazia aquilo que lhe dizia respeito, aquilo que uma equipe de limpeza faz é diferente daquilo que uma equipa de educadoras está responsável por fazer e todas as equipas têm maneiras de trabalhar e funções diferentes.

17 – Qual foi a sua participação e da direção no processo de avaliação?

É essencial na direção e coordenação o envolvimento de todos, não podemos ter só um papel de supervisão porque o avançar e seguir em frente depende sempre de uma decisão da administração ou a administração está envolvida e em rumo ao mesmo objetivo ou então as coisas não resultam, face à coordenação pedagógica obviamente é um trabalho muito no direto, nós no nosso caso há aqui uma direção intermédia que são os diretores dos equipamentos depois da administração e há também a coordenação pedagógica, mas todas estas pessoas têm de estar envolvidas ao mesmo nível para que as coisas possam resultar.

18 - Participa na planificação do trabalho de avaliação? Como?

Sim com todos, é feita com a equipa, no nosso caso isto foi planificado, todas as etapas foram planificadas, faz parte do próprio plano de ação da organização e foi devidamente

monitorizado ao longo dos meses e foi avaliado no final de cada semestre e de cada ano, para perceber como é que íamos caminhando não é? E toda a gente faz parte dessa planificação e desse trabalho portanto toda a gente é envolvida, obviamente que cada um na sua área e no seu nível mas toda a gente é envolvida na avaliação.

19 - Avalia o seu trabalho? E o dos outros? Como?

Sim é obrigatório pelo modelo. Já se avaliava antes mas agora a diferença é que é obrigatório aquilo que já fazíamos antes por opção.

20 – Sentiu-se informada e envolvida nas várias etapas do processo de avaliação?

Totalmente, a preocupação era que toda a equipe se sentisse também envolvida não é e para isso investimos muito na formação das equipas no modelo de avaliação da segurança social, porque o modelo tem conceitos e termos muito específicos não é... Toda a gente tem de saber o que se está a dizer quando se fala de conformidades ou não conformidades, de critérios, de requisitos, o que é um procedimento...

21 – Qual a melhoria mais evidente trazida pela avaliação da qualidade e plano de melhorias? E o maior constrangimento?

Muitas!!! A organização, da casa, o envolvimento de todos os agentes educativos, há um nível muito mais ativo, o pensar nas necessidades individuais de cada cliente, trabalhar individualmente para cada cliente, foi essencialmente as mais-valias, mais hábitos de reflexão, de monitorização, de avaliação, de registo que não existiam, não havia o hábito regular de registo de analisar pelo facto, pela evidência e neste momento não se avalia a não ser por registo, pelos factos e pelas evidências é tudo registado.

Há sempre constrangimentos na implementação de um sistema destes, é como eu costumo dizer, sair da nossa zona de conforto não é fácil, são pessoas com muitos anos de casa, com muitos hábitos, muitas rotinas, que mudar radicalmente a sua forma de trabalhar tem sempre alguns constrangimentos não é... o maior constrangimento é a resistência à mudança, mas consegue-se dar a volta não é... Lá está com o tal envolvimento, com a tal participação e a tal liderança diferente que é preciso ter nestas situações. Haver muito mais burocracias e inicialmente não foi fácil lidar com isto, mas hoje já não sabemos trabalhar sem isso. Inicialmente também a ausência de alguma formação de todos os colaboradores e elementos terem o mesmo nível de formação é muito importante lá está para que todos falem a mesma língua que é característica deste processo de avaliação, acerca do sistema de gestão da qualidade por isso tivemos as tais formações externas e internas e tentámos apostar muito na formação.

22 – O processo de avaliação produziu alguma mudança na sua prática? Qual(ais)?

Alterei, acho que o sistema de avaliação da qualidade altera tudo numa organização, como lhe disse, e acho que tendo a ser muito mais metódica, muito mais organizada, com um método de liderança diferente, de envolver muito mais as pessoas com níveis de participação muito diferentes, acho que nos faz crescer muito enquanto profissionais.

23 – Em termos gerais, as expectativas foram correspondidas? Fundamente.

Correspondeu, acho que sim, sim.

24 - Alteraria alguma coisa?

Não, não acho que não, as coisas correram bem.

ANEXO III

Entrevista a Diretora Coordenadora Técnica (ET1 DCT)

Anexo III. (ET1 DCT) Entrevista a Diretora Coordenadora Técnica de Instituição com certificado de Qualidade marca ISS nível C na resposta social creche.

A.Legitimação da Entrevista / Motivação do entrevistador

Esta entrevista é instrumento de observação, para uma dissertação de Investigação no âmbito do mestrado de Administração Escolar acerca da avaliação da qualidade em creche. O objetivo desta entrevista é conhecer as implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das respostas Sociais – Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social. A participação e colaboração dos entrevistados é fundamental, agradecemos desde já a sua disponibilidade e asseguramos o anonimato desta entrevista.

B. Identificação do (a) entrevistado (a):

1 – Identificação do entrevistado.

DCT

2 – Situação académica e profissional.

Técnica Superior de Serviço Social

3 – Funções que atualmente desempenha.

Diretora Coordenadora técnica da Instituição

4 – Tempo em exercício de funções.

22 Anos como Diretora Coordenadora técnica e há 32 anos na Instituição

5 – Como foi designado (a) para as mesmas.

Por convite

C. Identificação da Instituição

6 – Pode caracterizar-me a Instituição de uma forma geral? Missão, valores, serviços...

Esta é a maior instituição de solidariedade social do concelho de Almada, a maior em termos do distrito e uma das maiores Instituições do País. Hoje tem um fator que é extremamente diferenciador em relação às outras instituições do país, porque a maioria das instituições do país, as respostas que têm, são as típicas na área da infância, na área dos idosos e nós o que nos destaca em relação às outras é que 74% da nossa intervenção é na área da família e comunidade, sendo que os idosos 11% e a infância 14%, estes são os dados do 1º semestre. Os dados relativos à infância alteraram-se substancialmente agora com a abertura em setembro e outubro de novos equipamentos,

sendo que a infância passa para 17%, portanto diminui um bocadinho a família e comunidade e ligeiramente na área dos idosos.

A Instituição dispõe de respostas desde a primeira infância, creche, pré-escolar, depois temos o lar de crianças e jovens, temos o espaço jovem, também temos projetos a nível do escolhas, que se destinam aos jovens, depois temos a parte dos idosos, com os centros de convívio, centros de dia, o apoio domiciliário diurno e noturno e os lares, e depois temos toda aquela área na família e comunidade com o centro comunitário, com respostas na área de acompanhamento individual de famílias quer através de ação social quer a nível de protocolo com o RSI, depois temos, portanto acompanhamos em centro de dia e ação social cerca de 300 famílias, depois temos o gabinete de reinserção profissional com atendimento quinzenal de desempregados e toda uma panóplia se respostas que no fundo são respostas de implementação, que tem a ver com ensino de adultos, orientação ou organização da formação, quer por iniciativa da própria instituição ou por parceria com os centros de formação, depois temos a parte de atividades económicas autónomas, e apoio a empreendorismos, a parceria pré-fiscalização, parceria de desportivos,… portanto temos uma panóplia de respostas na área da família e comunidade, não só no acompanhamento de indivíduos e famílias como também na área de mobilização de recursos para a própria inserção das famílias e comunidades, agora vamos avançar com o projeto de agricultura comunitária, temos quintas e terrenos, portanto é um processo de candidatura à EDP, já fizemos a inscrição de 22 talhões a famílias carenciadas, portanto ou a misericórdia com recursos próprios ou através de parcerias candidaturas a financiamentos, tentamos mobilizar recursos para a inserção das famílias. Depois relativamente aos serviços, a instituição em termos de infância, em termos da sua intervenção, a nossa grande intervenção está situada em torno de famílias do concelho, na [redacted], o [redacted] e agora em [redacted] temos uma perspetiva de projetos de desenvolvimento integrado e comunitário como o caso da [redacted] e [redacted] e a [redacted] nesta perspetiva de desenvolvimento social local é promotora da componente de apoio à família do pré-escolar da rede pública e Atividades de enriquecimento curricular. E novamente na criação de recursos para a inserção nós neste momento fomos desenvolvendo empresas de inserção. Além de termos todo este trabalho nos termos de acompanhamento nós também apoiamos a criação de recursos com as sociedades económicas autónomas, ensino recorrente formação profissional, o banco de empreendorismo emigrante, empresas de inserção, e por outro lado temos

criado empresas sociais que são auto sustentáveis, centro de recursos de ajudas técnicas, oficina domiciliária que é para as pequenas reparações domiciliárias, em casa de idosos e somos também promotores duma cantina social que abrange as famílias da comunidade com 3 polos de distribuição porque a perspetiva é aproximar da zona de residência. São cerca de 4500 utentes abrangidos pelas nossas respostas sociais. Depois temos uma série de projetos das candidaturas, temos a geração cool, tem a ver com o escolhas, agora a agricultura solidária, temos o PEI, programa de empreendorismo de iminência, somos a instituição enquadrante de programas de apoio à qualificação da medida.

D. Práticas emergentes de avaliação na Instituição em creche e jardim de infância

7 – A Instituição já passou no passado por algum processo de avaliação interna ou externa? Ou este foi o primeiro?

Não, digamos que a instituição tem vindo, isto foi uma processo gradual, já fizemos imensas candidaturas quer ao nível de programas sociais quer comunitários, e eu penso que esta pratica também de fazer avaliação foi também uma mais-valia pelas várias candidaturas que fizemos, nomeadamente aos programas de luta contra a pobreza, que obrigam a pagar a especialistas que apoiavam nas questões de planeamento e da avaliação. Depois ao nível do ser criança nós tivemos uma entidade externa que nos ajudava a fazer a parte toda da avaliação. Portanto eu penso que no decurso dos anos e as várias candidaturas que fizemos nos ajudaram a dar especial atenção às questões de planeamento, da monitorização e da avaliação. Foi algo que já era um dado adquirido na instituição. Ou por outra eu sei que entrei em 79 e desde essa altura se calhar por ter tido a sorte da técnica que na altura me acompanhava, e em termos da segurança social ser alguém de apuro e de apoio de responsabilidades bastante grandes, desde essa altura que para mim houve sempre muito … os planos de ação, os relatórios de avaliação, era algo que eu já estava muito habituada, obviamente que houve várias candidaturas a programas de grande impacto em que de facto a questão do planeamento e da avaliação eram exigentes também foram mais-valias que foram ficando na instituição. E daí quando surgiu a possibilidade da certificação da qualidade nós já estávamos recetivos, era algo, portanto é um processo constante e de certo modo nesse sentido acho que foi normal termos avançado para o processo de certificação porque já havia uma preocupação bastante grande por parte dos técnicos que

elaboravam… O plano de ação, os indicadores, a avaliação não era já…já tinha normativo.

A questão da certificação da qualidade surge porquê… Surge, foi um processo contínuo, natural, por outro lado porque também começámos a perceber, também não lhe posso dizer que isto não foi tido em linha de conta, que se calhar, para já isto surgiu num período em que avançavam com a hipótese de o financiamento não ser dado às instituições e ser dado às famílias e terem famílias que selecionavam e nós achamos que de facto avançar para o processo de certificação da qualidade nos daria maior capacidade e maior concorrência, capacidade de concorrer com os demais e portanto era outra credibilidade, era algo que nos podia diferenciar das restantes IPSS… E fomos evoluindo por avançarmos também por aqui… a ideia portanto teve a ver de facto com a melhoria dos serviços, com o facto de diferenciar os serviços portanto, e foi nesse sentido que avançámos então para a certificação da qualidade.

Neste momento já temos 6 respostas certificadas que é a creche do [redacted], o SAD o centro de dia e o lar [redacted] o lar de crianças e jovens e a creche familiar, nalgumas somos pioneiros como no lar de crianças e jovens penso que somos a primeira instituição a ter certificado de qualidade nessa resposta, a creche familiar também penso que somos a primeira instituição a ter certificado. Todas à exceção da creche familiar, todas as respostas tem dupla certificação ISO 9001:2008 e Manual de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS), da Segurança Social nível C, embora nalgumas já temos pedidos de nível B e nível A. Ao nível da creche familiar é que não há portanto manual da segurança social e é certificado apenas pela norma ISO 9001:2008. Neste momento propomos para 2013 certificar as respostas integradas no CIAI Centro Integrado [redacted], quer ao nível da creche quer ao nível do centro de dia, portanto neste momento para 2013 pretendemos manter todas as nossas respostas que estão certificadas e avançar com mais essas duas.

8 - E quem foi a entidade certificadora?

A EIC

E. Emergência do processo de avaliação da qualidade – decisão, e preparação da avaliação

12 – De quem partiu esta iniciativa/decisão de certificação de candidatura à certificação?

Por proposta dos serviços, não é? Da direção coordenação técnica e da direção coordenação administrativa, que nós fazemos à direção da misericórdia, porque tem

custos e de facto em última instância é a mesa administrativa por proposta das duas coordenações, direção coordenação técnica e direção coordenação administrativa é feita a proposta mas obviamente quem tem a palavra final é sempre a mesa administrativa.

13 – E quando esta certificação foi feita como é que foi feita a divulgação? Foi feita à comunidade toda?

Independentemente também ao nível de … Foi todo um processo porque a própria entidade certificadora nalgumas respostas ao mesmo tempo que nos estava a certificar ela própria estava a ser acreditada, calhou portanto simultaneamente por exemplo com a certificação do lar de crianças e jovens ela própria estava a ser acreditada.

A divulgação foi feita para os serviços da segurança social, divulgamos junto da camara no boletim da camara e mandamos para várias entidades o informação de que já eramos uma instituição certificada, depois por ofícios por fax, pelos placards, algumas carrinhas…

14- Agora que já estão certificados, agora que estão no fim de todo o processo e já é possível distanciar-se um bocadinho, olhando para todo este processo porque passaram, quais é que considera terem sido as maiores vantagens de ter uma certificação na instituição?

Numa Instituição tão grande como esta a certificação é importante porque há normalização de procedimentos portanto essa é a grande mais-valia porque para a mesma situação só pode haver um procedimento não é? Não pode haver vários, a normalização dos procedimentos, eu penso que a grande mais-valia teve a ver com a criação de normativos para as diferentes respostas sociais portanto a normalização dos procedimentos, por outro lado entendo que obviamente houve algumas resistências porque a implementação e certificação da qualidade implica um esforço tremendo de todas as equipas, envolve também um grande investimento financeiro e implica mais do que isso um grande investimento das diferentes equipas. Mas isso é importante porque há de facto uma conjugação de esforços das diferentes equipas na melhoria constante dos serviços por outro lado a certificação da qualidade implica o envolvimento de todos os colaboradores e dos próprios familiares e de todos, e isso também é uma mais-valia embora por via das várias candidaturas das parcerias, da participação do recurso financeiro tudo isto não é nada de novo, a questão da qualidade não veio trazer nada de novo, o que já era, os processos nós já usávamos. Mas obviamente que a questão da

certificação da qualidade ainda obriga, é taxativa enquanto nas outras vezes se podia fugir às vezes nalguns aspetos, agora não faz parte do processo de certificação.

15 – Como foi constituída a equipa responsável pela gestão da qualidade na instituição? (equipa externa/ empresa de consultoria/equipa Interna/Voluntários)?

Inicialmente contratamos os serviços de uma equipa externa que nos apoiou neste processo ao nível da certificação e eventualmente trabalhou com uma equipa nós tivemos depois formação de auditores internos, o processo obriga não é portanto a ter auditores internos e depois a determinada altura uma das nossa técnicas, foi uma das primeiras respostas ser certificada, foi fazer uma formação de auditora externa. E nessa altura já se tinha criado uma equipa interna que dominava e já estava á vontade com o processo de certificação e nessa altura passou a ser ela a responsável da qualidade com todas as diferentes equipas que no fundo têm vindo, as respostas sociais que têm vindo a ser alvo de certificação. Portanto primeiro tivemos ajuda de uma empresa externa que ajudou na implementação mas neste momento com exceção da certificação e avaliação externa o processo é todo feito internamente. Já se tem apostado na formação de ativos ao nível do sistema de gestão da qualidade. Mas tinha-me perguntado qualquer coisa…

16 – Estava a tentar perceber qual é a composição da equipa responsável pela qualidade?

Ah, mas obviamente que a misericórdia tem neste momento uma comissão restrita e uma comissão alargada de qualidade. A restrita em que fazem parte a direção coordenação técnica e administrativa, a responsável da qualidade e os diferentes diretores técnicos das diferentes respostas sociais certificadas, esta é a restrita e depois temos a comissão alargada da qualidade em que estão sentados quase todos os setores representados de atividade da instituição.

Por outro lado queria dizer que o mesário que está, que tem esta parte deste pelouro também está ligado a um centro de formação que também está certificado portanto é uma pessoa que também domina estas questões da qualidade e isso também é uma mais-valia. O próprio mesário, o que tem o pelouro da gestão da qualidade também ele faz parte de um centro de formação que também por sua vez é certificado portanto também está à vontade com todas estas questões.

17 – E este Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais da Segurança Social como é que surgiu? Como é que tiveram conhecimento deste Modelo?

Nós também temos na misericórdia, também quero-lhe dizer, não é com, tem feito o seu percurso é uma instituição muito conhecida em termos locais, regionais e até nacionais, muitos dos técnicos que neste momento ocupam os lugares cimeiros que são da própria segurança social ou foram ou passaram pela instituição, ou colaboraram com a instituição e portanto nós acabamos por saber sempre as novidades. Nessa altura nós até fomos, portanto na altura em que tivemos esta empresa que nos estava a ajudar com esta questão da gestão da qualidade, nós próprios, a própria instituição serviu para testar alguns manuais que estavam a ser feitos pela própria segurança social. Nós iniciámos mais a nível da ISO, nessa altura estávamos também já com o processo ao nível do ISS e servimos para testar um pouco os manuais.

18 – Quando assumiram o Manual a Instituição passou por alguma formação sobre o Manual de Avaliação? Quem participou nesta formação e como era divulgada ao resto da Instituição?

Trabalhou-se mais com algumas equipas, nomeadamente o apoio domiciliário e a Trafaria, depois simultaneamente fez-se a formação de auditores internos que abrangeu praticamente todos os setores de atividade, foram selecionados técnicos de várias áreas, não ficámos só pela área social, a área social, a administrativa tá a ver? De certo modo numa perspetiva de se inteirarem com as práticas não é?

19 – Como foi feita a adaptação do Manual da Resposta Social Creche à realidade da instituição que é tão grande e tem tantos serviços e respostas, até porque sabemos que não existem normativos para todas as respostas não é?

Têm de estar ajustados não é? Eu acho que os manuais das respostas sociais são bons manuais, mas obviamente que foram ajustados e adaptados à nossa realidade, até porque nas questões da qualidade quero-lhe dizer que também na própria qualidade já fizemos um percurso… porque inicialmente o nosso sistema era extremamente complexo e também ao longo destes anos até quando, com a passagem de uma entidade externa para o processo ser gerido só com técnicos da misericórdia, houve também uma simplificação dos próprios processos, simplificação mas também uma normalização porque no principio estávamos a ficar, cada um com o seu processo, e muitas vezes numa mesma situação os procedimentos não eram os mesmos, naquilo que foi possível normalizar, foi tudo normalizado. Obviamente que depois há questões específicas que são da própria resposta mas também o nosso próprio processo de gestão da qualidade já sofreu uma melhoria, uma melhoria contínua em que de facto

tudo o que foi possível foi normalizado portanto os procedimentos são idênticos em tudo o que é possível.

F. Implementação do processo de avaliação da qualidade – Modalidades de participação e critérios de avaliação na instituição em creche e jardim de infância

20 - Qual foi a participação dos diferentes atores da comunidade escolar no processo de avaliação da qualidade? (Gestão/ mesa administrativa? Direção? Responsável da qualidade? Pais ou Encarregados de educação? Direção técnica? Diretores técnicos? Coordenadores pedagógicos? Educadores e Ajudantes de ação educativa?)

Há diferentes níveis de responsabilidade, mas o que penso é que houve uma partilha muito grande de diferentes colaboradores neste processo, mas obviamente cada um com os seus níveis de responsabilidade. O processo daqui foi logo desde o início muito assumido pelas próprias direções técnicas de cada equipamento que era alvo de certificação, obviamente por envolvimento meu e do meu colega mas houve de facto logo essa preocupação de envolver as direções técnicas das várias equipas que estavam a ser alvo de certificação, neste momento já há uma maior partilha porque há a comissão da qualidade, porque inicialmente começou por se centrar só nas respostas que estavam a ser certificadas e agora com a comissão já é generalizada.

21 – Qual foi a previsão, frequência e divulgação de reuniões com os diferentes atores do processo de avaliação durante a sua evolução?

Ao princípio havia reuniões semanais, diárias não digo, mas semanais sim, no início de facto quando foi do apoio domiciliário e o centro social da [redacted] foi um esforço inaudito é porque depois os outros por arrastamento vão e seguem, e também o centro de [redacted] que foi logo dos primeiros a ser certificado, e que no fundo criaram o caminho depois as outras já vão colhendo os frutos do trabalho árduo que esses técnicos tiveram à frente nos primeiros processos de certificação.

22 – Quais foram as práticas de avaliação adotadas na Instituição com a implementação do MAQRS?

A avaliação incidia sobretudo sobre as respostas, e sobre as atividades previstas em plano de ação, tinha a ver muito com isso. Neste momento o sistema de gestão da qualidade implica de certo modo dissecar os vários processos, as várias atividades desenvolvidas não é? Eu penso que são avaliações que são complementares, a gestão da qualidade avalia a conformidade ou não de procedimentos depois a avaliação da instituição avalia as atividades definidas em termos de plano de ação. No plano de ação

é também o plano da avaliação da ação da instituição, em que é feita também a parte da direção coordenação técnica e a direção coordenação administrativa tem outra, embora o documento orientador seja igual. Nós aqui também tivemos o apoio de uma especialista, na área do planeamento da monitorização e da avaliação, portanto o plano de ação e o documento de orientação é o mesmo mas as atividades são definidas, as atividades do plano de ação e portanto o próprio plano de ação tem um plano de avaliação e depois há uma serie de registos de apoio à avaliação, os indicadores de impacto, portanto há aqui uma série de instrumentos de avaliação e de controlo da informação. Para o ano está previsto uma formação nesta área do planeamento e avaliação para que possamos simplificar e otimizar os diferentes instrumentos que temos de planeamento e avaliação, porque o que não nos falta é instrumento de planificação e avaliação, portanto vai ser uma formação de baixo para cima em vez de ser de cima para baixo, vai partir daquilo que existe no sentido de melhorar e otimizar o que existe.

23 - Com que periodicidade são feitas estas avaliações na instituição?

Anuais.

G – Regulação do processo de avaliação da qualidade na instituição - Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação

24 – Quantas auditorias foram feitas e de que forma estas ajudaram na preparação para a certificação?

Nos fazemos em termos do nosso processo de certificação da qualidade, depois temos auditorias externas, mas também há um plano de auditorias internas, para testar se está tudo bem, se não está, neste momento até temos, para o próximo ano, duas renovações de certificação, não é de manutenção é já de renovação, as internas são feitas às vezes duas vezes por ano, se ao nível de auditorias se vê que há alguma inconformidade, são feitas mais. Depois há sempre uma auditoria externa.

25 – Quem assumiu a responsabilidade pelas auditorias internas? E externas? E pelos respetivos relatórios?

EIC para as externas e as internas são assumidas… A responsável da qualidade é que nos indica em reuniões de comissão, a equipa auditora que é composta por auditores internos, que tem havido até a preocupação de rotatividade e alargar para mais colaboradores.

26 – Cada auditoria quer interna ou externa tem um relatório?

Sim que é feita pela equipa com o apoio do auditor. São os planos de auditoria.

27 – Depois há o plano de melhorias?

Sim, depois de cada auditoria são identificadas as não conformidades e as oportunidades de melhoria.

28 – Quem foi responsável pelo plano de melhorias?

A auditoria, quer interna quer a externa, é assinado o plano de auditoria que identifica as não conformidades e as oportunidades de melhoria.

29 – Como é prevista e tem sido feita a implementação deste plano de melhorias?

As não conformidades e as melhorias têm um prazo para ser fechadas, entre 30 e 90 dias.

H - Resultados do processo de avaliação da qualidade na instituição – Alterações na prática da instituição, potencialidades, limitações e sugestões/concelhos

30 – Quais foram as principais alterações na instituição resultantes da aplicação do MAQRS nos diferentes âmbitos?

A grande mais valia foi a normalização e padronização dos procedimentos, para já é mais fácil em termos de responsabilidade estão definidos procedimentos e as pessoas têm mesmo de os cumprir, penso que portanto houve uma melhoria dos serviços prestados a todos os níveis porque está tudo definido, o que se tem de fazer no âmbito da gestão da qualidade, há os planos operacionais, ao nível dos instrumentos de trabalho, está tudo sistematizado. Outra grande mais-valia a sistematização da informação de impressos… Qualquer dúvida vou à intranet e tenho tudo eu e qualquer técnico tem acesso rapidamente a toda a informação que está sistematizada e também a normalização por outro lado são as duas grandes mais-valias.

35 – Em relação às famílias houve alguma mudança de prática

As famílias são mais envolvidas, já eram essas preocupações já haviam, mas houve todo um trabalho de candidaturas, as famílias a questão da participação e do envolvimento já eram, mas agora… começa até por conhecer as expectativas que têm dos serviços, do envolvimento no processo de acolhimento os PI's ao revisão dos PI's as famílias são envolvidas em todo esse processo, a avaliação da satisfação que são anuais, a preocupação já havia mas não era é feito desta forma e nesta dimensão.

35– Fale-me das principais limitações e constrangimentos sentidos ao longo do processo

Alguma resistência, e por outro lado também foi preciso equilibrar a certa altura as equipas porque só estavam focalizadas nas questões da qualidade e estavam a descurar um bocadinho os serviços, depois tem a ver com custos bastantes… é caro, o grande investimento financeiro e o enorme esforço de todos que obrigou.

36 – Relativamente à prática das educadoras ao nível da creche e do jardim de infância por exemplo em sala, quais é que são consideradas as principais melhorias trazidas por todo este processo?

Jardim de infância não temos nenhuma resposta certificada, quanto á creche há uma série de procedimentos não é? Que estão definidos ao nível de cuidados, primeiro há o plano individual depois há uma avaliação de diagnóstico e depois um plano à medida de cada utente depois tem de ser revisto de 6 em 6 meses no mínimo, quando não é antes, sempre que se ache necessário, o que é uma enorme mais-valia.

37 – Que mensagem ou sugestão deixaria às instituições que estão agora a passar pelo processo de implementação do MAQRS?

Olhe é perseverança porque é complicado e difícil e às vezes os técnicos que estão envolvidos estão com mais vontade, já agora nós também já vamos há seis anos mas ao princípio era muito papel muito papel muito papel era muito complexo mas depois simplificámos a misericórdia comprou um programa de sistematização da informação, mas a estratégia foi fazer candidaturas, a entidades que nos ajudem a financiar por exemplo este software, mas de facto o software faz muita diferença. Como sempre fomos uma instituição muito premiável a desafios, crescemos muito à base de candidaturas e isto também nos dá algum traquejo porque as candidaturas obrigam de facto a uma postura de avaliação e portanto a partir daí…

ANEXO IV

Entrevista a Diretora Técnica Responsável da Qualidade (ET2 DT)

Anexo IV. (ET2 DT) Entrevista a diretora técnica e responsável da qualidade de Instituição com certificado de Qualidade marca ISS nível C na resposta social creche.

A.Legitimação da Entrevista / Motivação do entrevistador

Esta entrevista é instrumento de observação, para uma dissertação de Investigação no âmbito do mestrado de Administração Escolar acerca da avaliação da qualidade em creche. O objetivo desta entrevista é conhecer as implicações e resultados da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais – Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social. A participação e colaboração dos entrevistados é fundamental, agradecemos desde já a sua disponibilidade e asseguramos o anonimato desta entrevista.

B. Identificação do (a) entrevistado (a):

1 – Identificação do entrevistado.

DT.

2 – Situação académica e profissional

Educadora Social

3 – Funções que atualmente desempenha.

Diretora Técnica de equipamento e Responsável pelo 2º ano da Qualidade na Instituição

4 – Tempo em exercício de funções.

Na Instituição desde 2004 e diretora técnica 8 anos responsável de qualidade 2 anos

5 – Como foi designado (a) para as mesmas.

Convite para as duas funções

C. Identificação da Instituição

6 – Pode caracterizar-me a Instituição de uma forma geral? Missão, valores, serviços...

Não lhe sei dizer de cor tenho de ir ver, é o que está descrito no site, mas obviamente que a nossa missão é trabalhar com grupos mais desfavorecidos, apostando num serviço de qualidade, ir ao encontro de um serviço de excelência, abrangendo grupos mais desfavorecidos desde idosos, portanto a crianças, em contexto institucional e em meio natural de vida. Portanto anda à volta disto, mas não lhe sei descrever ao certo.

7 - Pois porque eu lembro-me de ter lido que havia também na Instituição um trabalho também de prevenção e intervenção, isto é porque vocês têm outras valências de intervenção com adultos?

É assim todas as nossas respostas em meio natural de vida, portanto em pré-escolar e em creche, e em meio natural de vida têm por base a prevenção até porque nós tentamos trabalhar sempre na prevenção, no despiste precoce de situações, depois temos também a reparação porque nós trabalhamos também com situações já institucionalizadas, por exemplo os jovens em risco e crianças em risco que estão num lar de crianças e jovens, não é… temos os idosos, pronto que também estão institucionalizados, muitos deles não em situação de reparação mas são situações que já nos chegam muitas delas até já sinalizadas, com carência de apoio social.

D. Práticas de avaliação na Instituição anteriores à aplicação do MAQRS

8 – A Instituição já passou no passado por algum processo de avaliação interna ou externa? Ou este foi o primeiro?

Nós temos várias casas, portanto, a Instituição está certificada, em âmbitos diferentes, portanto quais são os âmbitos da sua certificação, creche, ERI (Estrutura Residencial para Idosos) e centro de dia, e SAD (Serviço de Ajuda Domiciliária). Neste momento estamos a aguardar, também já foi auditado e estamos só a aguardar certificado para o âmbito da Creche Familiar e de Lar de Infância e Juventude, portanto são os âmbitos de certificação da Instituição. Tudo o que são procedimentos transversais, eles são aplicados a toda a organização e ao nível da avaliação, mesmo antes de termos a qualidade nós já fazíamos avaliação, portanto havia e sempre se fez, a avaliação da satisfação dos clientes, isso sempre se fez mesmo antes de termos a qualidade

9 - Por questionários?

Sim por questionários precisamente. Sempre se fez em contexto de sala, principalmente nas respostas da infância avaliações a vários níveis, portanto as avaliações pedagógicas, avaliações dos meninos ao nível do desenvolvimento, em diferentes períodos do ano, isto sempre foi feito, a avaliação psicológica, assim como na área dos idosos, isto sempre foi feito, ok? Mesmo ao nível dos nossos colaboradores, fazemos a avaliação psicológica das pessoas, todas estas avaliações sempre foram algo constante na Instituição. A Qualidade veio, pronto, veio obviamente acrescer um maior rigor nesta avaliação que se costumava fazer.

10 - Avalia mais também ao nível da organização mesmo, não é?

Sim, avalia mais a nível da organização. Eu acho que avalia mais a nível da organização e mais ao nível individual, porque é assim, há outra preocupação com a avaliação ao nível individual de cada utente, porque deixou de se programar para o todo e passou-se

a programar para o individual, portanto cada utente passou a ser visto com necessidades únicas e especiais e começou-se a trabalhar para aquele individuo e não para o grupo de indivíduos, ainda que obviamente o trabalho com aquela criança ou aquele todo seja feito num contexto global, mas tem uma captação individual, logo a avaliação também é muito mais minuciosa, começa-se logo por avaliar as expectativas que as pessoas têm do serviço quando entram, anualmente é feita esta auscultação aos encarregados de educação e depois faz-se um trabalho muito mais direcionado para a pessoa.

E. Iniciativa e decisão de Avaliação na Instituição

11 - Que razões levaram a Instituição a realizar um processo de avaliação da qualidade (por uma necessidade sentida, porque permite a procura coletiva da melhoria da qualidade, porque define o pensamento estratégico da Instituição)

Avaliação ou certificação?

Avaliação, avaliação.

É assim nós somos certificados por dois referenciais, norma ISO 9001:2008 e modelo de avaliação das respostas sociais, a certificação foi feita com base numa avaliação prévia que houve, não é? Mas essa avaliação foi feita no sentido de perceber qual era o ponto de situação em que nos encontrávamos, já tendo em vista a certificação.

12 – De quem partiu esta iniciativa/decisão?

Da Direção

F. Razão de escolha do Modelo MAQRS

13 – Há bocadinho falou do facto de a Instituição ser duplamente certificada, pelo modelo de avaliação das respostas sociais e pela norma ISO, o que é que os levou a escolher estes modelos e porquê dois?

Olhe, foi uma decisão, na altura do responsável da qualidade com a direção, a pessoa que estava à frente e da direção…. E isto porquê, foi objetivo ser duplamente certificado porque pronto ao conseguir-se a certificação pelo modelo das respostas sociais, praticamente cumpre-se todos os critérios da norma e é muito mais fácil cumprir a norma se já tivermos o modelo e achámos que, como nós apostámos no modelo, achámos que já que ao certificamos pelo modelo também certificaríamos pela norma e então apostámos pelos dois referenciais, porque também existem respostas sociais na misericórdia que não existe modelo referencial da segurança social e só podem ser certificados pela norma, como é o caso da creche familiar que já está agora só à espera

que saia a certificação, já foi auditada e tudo. Portanto acabou por se escolher estes dois referenciais.

14 – Como é que tiveram conhecimento deste Modelo?

É assim o modelo foi amplamente divulgado por todas as instituições na altura em que este modelo saiu pela própria segurança social, ainda que nós enquanto equipamento, toda a Instituição como é obvio, mas nós enquanto equipamento fomos escolhidos como modelo de teste quando este modelo estava a ser experimentado, para testar antes de este modelo ir de facto para a rua ele foi levado a algumas instituições e uma delas foi a nossa, logo aí nós ficámos à vontade com o modelo e conhecemo-lo e podemos opinar sobre as questões mais controversas, outras que não batiam tão certas, e nós como fomos escolhidas como uma das instituições que o testaram acabámos por ficar mais à vontade no próprio modelo.

15 – Depois desta experiencia e contacto com o modelo, foi feita alguma formação a todos os colaboradores, a todos os funcionários sobre o modelo?

Sim, obviamente e tem sido…é algo que não se esgota não é? Pronto a formação é extremamente importante até porque a qualidade tem um vocabulário muito próprio e que é muito importante que as pessoas todas falem a mesma língua, obviamente que é essa aposta na formação, na uniformização de procedimentos, de vocabulário, de conhecimentos, foi e é uma preocupação nossa e toda a gente tem vindo a ter cada vez mais contacto com tudo isso.

16 - E quem é que participou nessas formações? Participou toda a gente? Educadores, auxiliares…?

Sim, sim, é assim há formação a vários níveis, foram feitas algumas formações mais para membros de chefia, chefia intermédia, ao nível de auditorias, auditorias internas, mais de familiarização com a própria norma, depois dentro das próprias respostas sociais cada direção técnica aposta na formação da sua própria equipa, vai mostrando o manual, vai explicando aos colaboradores, desde os educadores aos auxiliares, e às auxiliares de serviços gerais, administrativas, obviamente que todos são envolvidos neste tipo de sensibilização e formação.

G. Implementação do Processo de Avaliação MAQRS

17 – A equipa que foi formada para ser responsável pela qualidade, ficou reduzida só a um elemento? Só à DT?

Não, não, pronto houve uma restruturação no nosso próprio modelo e na organização interna e neste momento a equipa funciona como uma comissão, portanto nós temos uma comissão da qualidade em que temos vários membros que fazem parte dessa comissão e tudo passa por essa comissão não há rescisões, eu sou responsável da qualidade a nível executivo, portanto sou eu que no fundo levo a cabo aquilo que a comissão decide, mas nada passa sem ser pela comissão, portanto a comissão é quem decide tudo. A comissão tem como representante o representante pela gestão que é da mesa administrativa que faz parte desta comissão, faço parte eu, faz parte os dois diretores coordenadores, portanto e depois as diretoras técnicas das respostas certificadas. São as pessoas que fazem parte da comissão da qualidade do grupo restrito.

18 - Em relação à comunidade, este processo de certificação e avaliação da qualidade só foi divulgado aqui dentro da própria instituição? Ou também passou para a comunidade?

É assim foi divulgado no boletim da câmara, portanto no próprio site da Instituição, as pessoas já vão identificando a instituição como uma instituição certificada, houve várias instituições e organizações que nos contactaram e convidaram para participarmos em vários colóquios, para participarmos em ações de formação, em que fomos dar um bocadinho também da nossa experiencia vêm muitas vezes outras instituições beber um bocadinho da nossa boa prática e conhecer a nossa forma de trabalhar, portanto, é algo que já se vai divulgando e que as pessoas já vão tendo algum conhecimento.

19 - E os pais participaram de alguma forma?

Os pais, não participaram de uma forma direta, portanto obviamente que as pessoas são envolvidas na parte das auditorias, quando auscultamos as suas expectativas obviamente que na qualidade o objetivo é a satisfação do cliente, por isso eles acabam por ser envolvidos mas já no processo em si. Não na própria certificação, em tudo o que envolveu a certificação da instituição mas obviamente que eles são envolvidos na dinâmica diária, eles têm que participar em tudo e ter conhecimento de tudo, muito mais agora, porque é com eles, são eles que assinam os PI's, portanto os Planos Individuais, são eles que assinam os programas de acolhimento, são eles que fazem os questionários de expectativas, são eles que avaliam connosco o resultado destes documentos todos, portanto eles estão muito mais envolvidos agora do que estariam antes deste processo de certificação.

20 - Acha que toda a gente se sentiu informada e bem formada neste processo?

Eu acho que sim, eu acho que toda a gente sentiu, ainda que, obviamente as coisas não chegam a todas as pessoas da mesma forma, e ao todo, e todas as pessoas não sentem da mesma forma as coisas, vá ou não de envolvem da mesma maneira, eu acho que inicialmente as pessoas sentiram que isto era difícil que o próprio vocabulário não é fácil e é muito técnico, hoje, eu acho que já toda a gente se sente muito à vontade com as questões da qualidade, eu acho que está, que o barco já vai andando.

21 - E como é que fizeram aqui a adaptação, estava-me a falar dos PI's, como é que fizeram a adaptação dos processos da Creche para o Jardim de Infância? Houve aqui muitos processos que foram alterados? Aquele critério 4 é muito específico para a creche…

Nós funcionamos com PI em creche, em centro de dia, em ERI, pronto, e nas restantes respostas certificadas, a Pré não é certificada, nós aplicamos como uma boa prática desenvolver PI's nas situações que consideramos necessárias. Ou seja aquelas em que estão a trabalhar com a criança mais do que uma instituição ou mais do que um serviço da instituição aquelas em que há simultaneidade, todas crianças com Necessidade Educativas Especiais, tentamos neste momento ainda que seja como nosso fim, portanto nosso objetivo último aplicar a todas as crianças de Pré, neste momento só está a ser aplicado a estas crianças.

22 - Para ser certificado futuramente tem de ser aplicado a todas as crianças?

Não, não existe um modelo das respostas sociais para a pré, portanto nós, para ser certificado futuramente, até porque é uma resposta tripartida e com responsabilidades pelo ministério da educação, duvido que sairá algum referencial, mas a ser certificado será pela norma e a norma nada diz que tem de ter PI.

23 – Aqui em relação ao critério 4 do modelo que diz respeito aos processos da Creche especificamente, acha que os pontos de avaliação são pertinentes? Isto tem uma série de pontos, Aplicaram tudo? Acha que isto faz tudo sentido? Alteraria alguma coisa?

Faz, faz tudo sentido, agora é assim, o modelo é como ele próprio diz, um modelo, não é? Um modelo que nós temos de ajustar e adaptar à nossa realidade e à nossa situação, nós não podemos pegar no modelo e aplicar chapa cinco à nossa resposta, nós temos um sistema que está montado adaptado à nossa realidade.

24 – Pontos fortes, assim de uma forma geral…

Pontos fortes… Olhar para o individuo como um individuo com necessidades individuais, trabalhar muito mais para a satisfação do cliente, tendo em conta as necessidades de cada um, otimização do serviço, clarificação de procedimentos, sei lá, tanta coisa, a monitorização, o rigor da monitorização e consequente rigor na avaliação porque avalia-se com fundamento, com causa e não se avalia por "olhómetro".

25 – E pontos fracos? As limitações e constrangimentos sentidos ao longo do processo.

Pontos fracos… Muita burocracia, a burocracia e inicialmente a mudança, a resistência à mudança foi algo sentido, a dificuldade em envolver as pessoas com a mesma intensidade.

26 - E agora que já estão certificados quais são as maiores dificuldades sentidas?

Tem a ver mais com a burocracia.

H.Preparação para a certificação e auditorias

27 - Qual foi a entidade certificadora?

EIC

28 - Não tiveram ninguém a fazer auditorias? Uma empresa de consultoria?

Não. Auditorias internas são da nossa responsabilidade. Nós temos formação em auditoria interna, temos 20 colaboradores formados em auditoria interna, e somos nós que fazemos as nossas próprias auditorias. Eu como tenho formação em auditoria externa também e por isso ocupei este cargo, normalmente sou eu que organizo todo esse trabalho.

29 – Quantas auditorias foram feitas e de que forma estas ajudaram na preparação para a certificação? Foram úteis?

Muito, muito úteis, as auditorias internas são o ponto de paragem na organização para, parar, refletir e ponderar o que está menos bem e o que está bem e avaliar realmente o que está menos bem para o que vamos fazer para mudar, é o ponto fulcral para parar, porque os dias passam a correr a gente não tem tempo para nada e estes momentos servem para crescer e para a instituição evoluir e de facto para o processo de melhoria continua.

30 - Fizeram duas, três?

Nós fazemos, temos planos de auditoria anuais que são programados pela comissão e fazemos uma a duas anuais a todas as respostas sociais. Mais a externa.

31 - Depois deste processo todo de avaliação e auditorias há um relatório?

Há! Por cada auditoria há um relatório de auditoria que é feito pela equipa auditora, que está no momento, depois há no final do ano um relatório de revisão pela gestão.

32 - A equipa auditora como é interna é constituída por membros desta comissão de que falou?

Não, podem ou não ser, são destes 20 colaboradores, formados em diferentes áreas sem nunca colidir aqui com interesses da resposta que vamos auditar sempre tendo em conta a isenção do colaborador que vai auditar, é sempre uma equipa constituída por 3 a 4 elementos, o relatório é feito no dia da auditoria, após auditoria, não se acaba a auditoria sem formalmente se ler o relatório à entidade auditada e depois é feito o relatório da revisão pela gestão, onde dá conta do ponto de situação do que foi o sistema de qualidade ao longo do ano. Ok? E esse relatório depois entra e há um *input* do próprio relatório na instituição.

I. Relatório de avaliação

33 - E estes relatórios são divulgados a toda a gente?)

São, são, toda a gente tem acesso a eles, todas as pessoas implicadas, inclusive eles estão na intranet, que é um sistema que nós temos onde todos os colaboradores podem consultar. Assim como os da auditoria externa também estão.

J. Plano de Melhorias

34 – E depois é o Plano de Melhorias

Sim, temos o plano de melhoria contínua, sim…

35 - Quem foi responsável pelo plano de melhorias?

É feito pela comissão, nós de cada relatório da auditoria interna e externa sai um conjunto de oportunidades de melhoria, ok? Cada grupo per si auditado, tem por sua responsabilidade fechar as não conformidades levantadas e por em prática as oportunidades de melhoria levantadas também. Isto do micro para o macro obviamente, vai das respostas sociais até depois à própria organização.

36 – E depois é divulgado também?

Também, tudo entra no relatório, tudo é divulgado no relatório, vêm lá todas as oportunidades de melhoria levantadas, todas, todas, todas.

37 - É previsto estas melhorias serem feitas a um ano? Dois anos?

Normalmente até à auditoria seguinte, portanto é um ano. Quando vamos auditar da próxima

vez, as oportunidades de melhoria devem estar todas implementadas. As não conformidades têm tempo para ser fechadas, portanto até um mês após a auditoria.

K. Alterações resultantes da aplicação do processo de avaliação pelo Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais da Segurança Social e certificação

38 – Assim de uma forma geral quais foram as principais alterações, assim destes processos todos, é o que me estava a falar do olhar para o individuo mais diretamente?

Sim e a monitorização. A monitorização das coisas.

L. Certificação da Qualidade

39 - De quem foi a decisão/iniciativa de candidatura à certificação?

Direção

40 - Na candidatura à certificação da qualidade, perspetivavam algum nível em concreto?

A nossa visão é apostar num serviço de excelência, portanto e para chegar à excelência é preciso um percurso, não é? E começámos pelo nível C até porque os modelos… A norma é a norma, é aquilo é aquilo, mas os modelos têm níveis de certificação. Começámos pelo C mas temos, são objetivos da qualidade da misericórdia o nível B e o A, portanto já no ano passado esteve o B e este ano já está o A, portanto, é o nosso objetivo chegar lá.

41 - Quando conseguiram a certificação divulgaram à comunidade toda? Aos pais todos?

Sim, todos. Até porque temos placards nas respostas sociais a dizer portanto da própria certificação e aos pais todos.

42 - Fizeram uma festa? (risos…)

Não… (risos…) Fizemos internamente, toda a gente sabia, ate porque o processo de certificação teve a colaboração de toda a gente, até porque para que isto resulte as pessoas têm que ser envolvidas não é? Porque senão não resulta, sim e toda a gente sabia e por acaso foi engraçado porque o dia da certificação coincidiu com o nosso dia de jantar de trabalhadores. Coincidiu e nós ficamos até bastante tarde antes do jantar de colaboradores, todos, porque estávamos em auditoria, e então claro que toda a gente soube nesse dia.

Muito obrigada Doutora….

Estou liberada? De nada. Foi um gosto. Obrigada.

ANEXO V

Guião de entrevista *Focus Group*

Anexo V. Guião de entrevista *focus group* com coordenadora pedagógica e educadoras de infância

1- Gostava que se apresentassem:
   a. Situação profissional
   b. Formação académica
   c. Anos de serviço
   d. Tempo de casa
2- A Instituição já passou no passado por algum processo de avaliação interna ou externa? Ou este foi o primeiro?
3- No início quais eram as suas expectativas relativamente ao processo de avaliação?
4- A Instituição passou por alguma formação sobre o Manual de Avaliação das Respostas Sociais? Quem participou? Como foi divulgada?
5- Sentiu-se informada e envolvida nas várias etapas do processo de avaliação?
6- Qual foi a participação dos diferentes atores da comunidade escolar no processo de avaliação da qualidade? Qual foi a sua participação no processo de avaliação?
7- Fale-me das principais limitações e constrangimentos sentidos ao longo do processo
8- E os pontos fortes? Sucessos? Potencialidades?
9- Foram muitas as alterações feitas na prática da Instituição durante e após o processo? Quais foram as principais alterações? E na sua prática profissional?
10- Concluindo, considera que este processo de avaliação através deste modelo teve um resultado positivo? Correspondeu às suas expectativas?
11-Se pudesse deixar uma mensagem às instituições que estão a passar por processos de avaliação semelhantes o que diria?
12-Gostava de acrescentar alguma questão ou informação importante sobre o tema?

ANEXO VI

Entrevista *Focus Group* (ET3 FG)

Anexo VI. (ET3 FG) *Focus Group* a coordenadora pedagógica e educadoras de infância de Instituição com certificado de Qualidade marca ISS nível C na resposta social creche.

(CP) *(E1)*

(E2) *((entrevistadora - M)*

1- Gostava que se apresentasse:
   a. Situação profissional
   b. Formação académica
   c. Anos de serviço
   d. Tempo de casa

	Situação profissional	**Formação académica**	**Anos de serviço**	**Tempo de casa**
(CP)	Coordenadora Pedagógica	Bacharelato Educação de Infância Licenciatura Educação Especial	15 Anos	13 Anos
(E1)	Educadora de Infância	Licenciatura Educação de Infância	3 Anos	3 Anos
(E2)	Educadora de Infância	Licenciatura Educação de Infância	8 Anos Auxiliar de Ação Educativa 2 Anos Educadora de Infância	10 Anos

2- A Instituição já passou no passado por algum processo de avaliação interna ou externa? Ou este foi o primeiro?

E1- Então dentro desta instituição nós sofremos sempre uma avaliação não é? A nível institucional agora na semana passada…

CP- Foi feita agora por esta altura, em maio, portanto referente ao ano civil anterior.

M- E esta avaliação avalia o quê?

CP- Avalia o nosso desempenho, desde a qualidade do nosso trabalho, motivação e a criatividade, de relacionamento com os outros quer na relação com as famílias quer com a própria equipa.

E2- A iniciativa…

CP- Avalia um bocadinho também o potencial e é aí que nós somos ou não, portanto depois eleitos por exemplo no caso da coordenação ou no caso de desempenho de outras funções, avalia também o nosso potencial, se temos ou não aptidões e capacidades para desempenhar outro tipo de funções e é uma reflexão essencialmente, não é, e eu acho que o mais importante de tudo é precisamente isso, é que esta avaliação é sobretudo isso, uma reflexão. Refletimos um bocadinho sobre a nossa prática e é um momento em que nós avaliamos com a nossa chefia se realmente as coisas vão no bom caminho, se não, o que é que temos a melhorar, o que é que devemos manter, a nossa postura…

E2- Na avaliação, nós pensamos um bocadinho sobre o nosso percurso e depois refletimos um bocado com a nossa chefia o que… pronto refletimos um bocadinho sobre estas questões…

M- e quem é que vos avalia? Vocês depois dessa autoavaliação são avaliados pela coordenação?

CP- Sim

M- As auxiliares também avaliam as educadoras?

CP- Não

E1- Não

E2- Não

3- E em relação a esta avaliação para a qualidade, esta avaliação para a certificação, vocês tinham no início alguma expectativa? Fizeram parte do processo?

CP- Sim

E1- Sim

E2- Sim

M- Tinham expectativas no início? O que é que achavam que ia acontecer? O que é que pensavam sobre isso? E depois o que é que sentiram durante o processo?

CP- É assim nem uma nem outra tiveram no processo de preparação, mas estiveram no processo de certificação quer a E1, quer a E2, portanto eu fui a única que fiz parte

daquele grupo de que falávamos há pouco do antes, embora na altura estivesse na creche, era constituída por três educadoras, na altura nós eramos 6 mas só três é que fizemos esse processo de verificação, se valia a pena, se não valia a pena, no que e que nos vamos meter, vamos por partes e que partes… E depois foi a construção do modelo de avaliação, do nosso próprio manual de boas práticas e implementação. Nessa altura a E2 já lá estava embora estivesse no pré-escolar, portanto quem estivesse no pré-escolar não sentia…

E2- Eu sabia que a Instituição estava a ter este projeto, e que as educadoras andavam a trabalhar para construir o manual mas iam-me sempre mantendo informada a nível de trabalho o que é que a instituição estava a fazer e qual era o objetivo.

M- E que espectativas é que tinham achavam que isto vos ia trazer o quê? À vossa vida, à vossa prática, à qualidade de relação com os miúdos?

CP- A qualidade, sem dúvida qualidade, na altura eu acho que foi para nós um choque muito grande porque o trabalho ia aumentar brutalmente, nós temos a sorte de ter praticamente três adultos por sala, o que é muito bom, não é? Realmente temos muita sorte mas temos menos sorte que em relação a outros sítios que é nós trabalharmos 12 horas por dia e portanto com horários das ajudantes a fazerem 7 horas e meia por dia e nós sete horas, não dá para termos três pessoas por sala o dia inteiro não é? Somos sempre só duas praticamente em sala muito poucas vezes estamos as três ao mesmo tempo, portanto e o nosso trabalho aumentou exponencialmente, não é? Ah… a avaliação passou a ser, embora para nós seja muito importante mas nós fazemos planificação quer mensal, quer semanal, portanto o avaliar era feito assim um bocadinho às três pancadas não é? Nós sabíamos que tínhamos que avaliar aquilo que planificávamos mas no final do ano letivo é que andávamos completamente às aranhas "e agora? Como é que eu vou avaliar o projeto pedagógico? Se não tive tempo para fazer registo ao longo do ano?" e agora não, há este rigor portanto quando avaliamos é muito mais fácil fazer uma avaliação no final do ano sobre o nosso trabalho porque há registos, durante o ano, mensalmente nós vamos registando coisas, semanalmente registamos as atividades e se foram conseguidas ou não, o que é que vamos planear na próxima semana se as coisas ficaram aprendidas ou não como é que eu vou fazer se vou ter de alterar as estratégias…

M- Fazem isso num impresso próprio?

CP- Fazemos sim, não, temos impressos próprios.

M- Estes planeamentos estão afixados? Os pais podem vê-los?

E1- Sim, podem

E2- Sempre, sim

CP- portanto eu acho que foi isto o nosso maior choque…

E2- E para além deste planeamento semanal também é exposto um planeamento mensal, logo os pais no início do mês podem ter uma noção do que eu vou trabalhar ao longo daquele mês. E quando vamos avaliar então aí é que avaliamos à semana porque cada semana tem os seus objetivos…

M- E esta avaliação é só para vocês?

CP- Sim, naturalmente que esta avaliação pode ser partilhada nas reuniões com os pais, mas geralmente nunca é afixada até porque a avaliação é o único local onde nós colocamos nomes, é o único em que é mais explícito.

4- E nessa altura, vocês se calhar já não passaram por isso mas a CP passou… Foram feitas algumas formações? Sobre o processo? Sobre o manual e sobre o que cada um tinha que fazer?)

CP- Sim, na altura fazíamos reuniões muito frequentemente, na altura fazíamos reuniões com o pessoal da qualidade uma vez por mês, onde nós tirávamos as nossas duvidas, portanto nós o que tínhamos era o modelo, pegávamos no modelo e tentávamos aplicar aquilo à nossa prática, depois ver quais são os documentos que me servem, quais são os que não fazem sentido e depois tentar encontrar ali…as fichas, os PI's fomos nós as educadoras que fizemos tudo com base no modelo de avaliação, com base em algumas reuniões pedagógicas, sim. Depois víamos quais eram os contributos da utilização daqueles documentos, partilhávamos com as auxiliares em sala, porque havia muita coisa que já era preenchido por elas, não podia ser preenchido por nós, que não conseguíamos chegar a tudo e porque é importante envolve-las também e elas também terem acesso aos documentos. E depois tínhamos reuniões semanais entre nós e reuniões mensais com os responsáveis para ver os documentos que eram assinados por eles quais é que achavam que não eram necessários, embora houvesse sempre uma forma de lhes dar a volta e de os fazer ver que aquelas coisas eram importantes e acabámos por os utilizar todos, sendo que os adaptámos à nossa prática, pronto e à nossa realidade.

5- Sentiram-se sempre envolvidas nas etapas do processo de avaliação e certificação? Foi tudo bem divulgado?

CP- Nós viemos todas da [redacted], eu estava aqui a pensar no caso da E1, a E1 quando entrou para fazer o estágio profissional entrou para o pré-escolar e nós fazíamos sempre reuniões conjuntas para também podermos passar aos colegas do pré-escolar até porque eles foram logo implementando a maior parte das boas práticas, o programa de acolhimento elas faziam-no, os PI's elas faziam-nos pelo menos para aquelas crianças que apresentassem características especiais para as crianças que tivessem outro tipo de resposta dentro da própria instituição porque nós eramos e somos um centro comunitário, portanto há mais de uma resposta dentro da mesma instituição, e elas iam sempre fazendo esta troca, esta partilha e havendo registos, coisa que antigamente era muito informal ou em reuniões e passou a haver um encontro mais frequente entre as colegas.

E1- No fundo eu já sou um bocado o produto daquilo que eles fizeram, quer dizer, eu não sei o antes, eu para mim tudo o que eu sei agora já foi dentro do manual da qualidade.

CP- Porque a E1 já começou logo desta forma…

M- Então e uma educadora de creche tem de preencher que documentação por dia?

E1- Nós só temos três cadernos para preencher, cada um com uma ficha individual, eu tenho 9 crianças…

M- diário, diário…

E1- Por dia temos de registar as entradas e as saídas com por exemplo quem entrega e quem traz a criança, temos o registo de cuidados pessoais, temos as mudas das fraldas, desinfeções, a hora das alimentações, a hora do repouso, observações importantes, temos o registo do material, que é onde os pais registam todo o material que vem para a sala, cadernos diários, acidentes ou acontecimentos extraordinários, administração de medicações.

E2- No caso da minha sala, a E1 faz o registo da hora das refeições porque é o primeiro berçário, é necessário confirmar as horas das refeições, há crianças que comem de três em três ou de quatro em quatro, no meu caso como já não há esse controlo já fazem parte da rotina, nós fazemos o registo de como correu a refeição, se comeu pouco, se comeu, e no caso da micção sempre que vão à casa de banho ou no caso da E1 sempre que vão à muda da fralda, sempre seja micção seja defeção é registada a hora, no caso

da minha sala quando as crianças já não usam fralda, é registada a hora a que vai à casa de banho e conseguimos ter ao final do dia a informação sobre a criança para dar acesso aos pais, sempre no caderno diário, se houve uma queda, se caiu mal…registamos sempre que limpamos uma mesa, um catre, sempre que desinfetamos os brinquedos, é tudo registado a hora e a rubrica de quem fez. Diariamente estes são, praticamente, tudo o que preenchemos todos os dias. Ou no caso de uma criança dar uma queda temos um impresso próprio para registar a queda e são colocados no processo individual das crianças. Caso a criança tome alguma medicação exceto o Ben-u-ron ou o Brufen é preenchida uma folha de ação medicamentosa e fica tudo no processo individual da criança.

M- Sempre que os pais de manhã pedem para se dar uma medicação é registado nessa folha?

CP- Sim, é um termo de responsabilidade de administração medicamentosa. Antigamente nós pedíamos a prescrição médica ou uma receita médica, agora todos os pais assinam e fica com eles a responsabilidade de darmos aquele medicamento e nós o que fazemos na traseira desse mesmo documento é o registo da hora a que foi tomado, medicação que é administrada e quem deu, pronto, o que acontecia muitas vezes antigamente era algo que já se sabia, "não sei se se deu ao meio-dia se não deu vou dar outra vez ou então não dou" assim fica sempre registado não há dúvidas…

E2- Assim fica sempre registado, vem o horário, as vezes mesmo que haja uma falha de comunicação, a informação essencial está lá, na porta.

M- Depois sem ser por dia, que registos fazem mais? PI's? Planos semanais..

E1- PI's, fazemos os planos semanais

CP- Semanalmente temos os planeamentos das atividades de sala e as avaliações.

E2- Caso seja preciso fazer algum telefonema ou atendimento a um pai, também preenchemos um impresso para isso que depois é colocado…

CP- Isto pode ser diário, pode ser mensal, pode ser semanal…depende das situações…

M- Os PI's são com que periodicidade?

E1- De 3 em 3 meses

CP- Fazemos sempre avaliação… São avaliados mensalmente, são planificados por três meses, mas depois são avaliados mensalmente.

M- São avaliações entre vocês? Educadora com coordenadora?

CP- Não, não, são avaliados pela educadora só, sendo que mensalmente faz parte desses documentos todos, mensalmente as colegas preenchem e enviam-me a globalização de todos os dados e de tudo o que fizeram durante aquele mês, imagine se avaliaram, no caso da E2 ela tem 18, se avaliou 18 PDI's, se reformulou 5 ou 6, se reuniu com os pais 10 vezes, tudo… tudo o que ela fez nesse mês, quantos atendimentos faz, quantas reuniões de pais fez e quem esteve presente, quantos contactos telefónicos, quantas fichas de abordagem porque pode ter acontecido ela ter integrado alguma criança naquele mês, entradas e saídas, quantas sinalizações fez para psicologia, quantos contactos com o parceiro nomeadamente da ação social e o RSI, tudo isto me manda cada educadora mensalmente e eu faço a globalização com a direção.

E eu faço a globalização trimestral, sendo que dou contas mensais à diretora técnica, do trabalho de todos, mas trimestralmente envio para a diretora técnica toda esta informação.

E2- Ah e também temos uma avaliação das datas festivas.

CP- Que é enviado mesmo são os indicadores.

M- Como é que se chama este documento com toda a informação entregue mensalmente?

CP- Indicadores de impacto, temos 3 documentos aí, não 4, indicadores de impacto, o ponto de ação pedagógica, ponto de situação nominal e atualização de diagnóstico. Sendo que, todos os anos começam por aí, portanto em agosto, nós trabalhamos sempre três quatro dias, e o que é que elas fazem na atualização diagnóstica, colocar as informações todas, a data de nascimento, quantos são à partida, como é que é a situação dos pais face ao emprego, como é que é a habitação, como é que… pronto tudo o que retiram de uma ficha de abordagem. Depois transformam isso mensalmente com entradas e saídas das crianças, têm que justificar as saídas, porque é que saíram, se saiu porque deixou de pagar mensalidade se desistiu porque foi para outra escola, saiu porque, e depois vão acrescentando todas as que entram, no caso da E2 por exemplo este ano, tem 18 mas já passaram por ela este ano se calhar 22, portanto saíram 4, no parque entraram 9, portanto e ela tem de ter esse registo todo, todos eles têm de ter esse registo mensalmente. E daí depois sai a ação pedagógica que é onde têm os PI's e toda a informação que diz respeito a todas as crianças de uma forma global.

M- estas avaliações mensais que são feitas dos PI's são escritas? São registadas?

E2- Não, não, no verso, a parte da frente tem a informação em si e o acompanhamento que nós fazemos com os pais, e na parte de traz tem onde nós fazemos o registo mensal.

CP- Isto quer dizer que passaram a reunir com os pais mensalmente, coisa que não acontecia, neste momento todos os educadores de creche reúnem com todas as famílias.

M- E os pais têm aderido a isto?

CP- Sim, nós pensávamos que ia ser muito complicado trazer os pais à escola e tem sido muito mais fácil do que aquilo que nós esperávamos

M- Como é que fazem? Fazem ao fim do dia? Um dia de manhã outro de tarde?

CP- Depende dos horários deles, as colegas têm um dia de atendimento mensal e nesse dia era suposto entrarem às 8 da manhã e saírem às 19, mas elas nunca conseguem, entram às 9 da manha na mesma ou às 10 e saem às sete. Portanto e das 5 às 7 estão disponíveis para atender os pais todos, geralmente fazem marcação, tentam gerir com os pais meia hora para cada um, geralmente é o que fazem, sendo que este atendimento às vezes ocorre mais de duas vezes ao mês porque às vezes há necessidade de entrar às sete da manhã ou às oito antes do horário de trabalho.

M- Então não têm um horário de atendimento semanal?

CP- Não. Têm mensal.

E2- Sempre que os pais precisam, nós tentamos sempre dar resposta, mas quando possível agendamos sempre para estes dias.

CP- Para além disto ainda têm uns registos que são feitos anuais, que é o caso das alergias…

E1- No caso do 1º berçário temos a introdução dos alimentos, num documento próprio, temos os contactos telefónicos…

CP- Pronto para explicar um bocadinho à Madalena na introdução dos alimentos aquilo que a E1 faz é à medida que os pais lhe vão dizendo, por exemplo os espinafres já pode introduzir, ela vai registando para poder dar.

M- É um documento próprio e único para cada criança?

CP- Não, é um documento comum embora cada criança tenha esse registo dentro dos seus cuidados pessoais.

E1- Mas assim é uma informação mais direta que está logo disponível na sala para podermos confirmar.

E2- Na minha sala como tenho um grupo 2, 3 anos já estamos a proceder à tirada da fralda tenho um documento mais para controlar quem usa fralda durante o dia, quem usa só para dormir e quem já não usa.

6- Qual foi a participação dos diferentes atores da comunidade escolar no processo de avaliação da qualidade? Qual foi a sua participação no processo de avaliação?

M- Em relação à participação de toda a gente, acham que toda a gente participou? Acharam que os pais colaboraram? Que as auxiliares colaboraram? Como é que se sentiram?

CP- Eu acho que toda a gente participou, é assim na Trafaria, embora tenha havido alguma resistência, nós educadores é que eramos os velhos da casa, estamos a falar de pessoas com 30 anos não é? Porque as auxiliares tinham todas entre os 18 e os 25 anos, portanto estamos a falar de uma equipa muito jovem, houve alguma resistência por parte dos educadores que realmente perceberam que isto vai ser um mundo de papel e nós sabíamos e tínhamos consciência, ainda hoje, que nós dedicamos os nossos fins de semana, as nossas noites para trazer papel para aqui, não é cá que é feito, não é? A maior parte dos dias não é cá que é feito. As auxiliares… Isto para elas até passa com facilidade porque elas são miúdas jovens, com muita vontade de aprender, fazer e de convencer portanto para elas não foi nada complicado, nós, a Dra. C. fez duas apresentações no "coisas de criança" no ano passado, e nós perguntávamos às auxiliares e elas disseram todas: "Perdemos 10, 15 minutos qual é o problema? Fazemos os registos e são só mais 15 minutos", pronto, e aquilo é mesmo assim. Aqui tem havido talvez uma resistência maior, estamos a falar de pessoas com mais de 25 anos de casa, as auxiliares, não são… portanto todas têm dos 45 para cima, não é? Tem sido mais complicado embora elas tenham vontade de aprender e têm vontade de participar e de colaborar, mas não é tao fácil, vimos nós cheias de vontade de fazer, porque para nós já não faz sentido de outra maneira, e elas: "Ah mas não vale a pena fazer", e nós: "Sim mas eu já estou habituada a fazer este documento por isso vou continuar a fazer, porque isto para mim é extremamente útil, portanto vou continuar a fazê-lo" Portanto para nós tem sido aqui um bocadinho mais complicado, também as instalações não nos ajudam não é? O espaço físico não é o mais atrativo, não é o

mais… Mas isto é tudo tão natural e tão fácil de fazer… Temos esperança que agora quando passarmos para o novo espaço seja tudo mais fácil e as coisas melhorem…

M- Vão passar para uma casa nova é?

CP- Sim, sim temos um equipamento acabadinho de construir, novo com 6 salas de creche.

M- E vocês é que ajudaram a organizar lá a disposição das salas e isso?

CP- Não, nós mudámos para aqui vai fazer um ano, não é? Portanto este projeto foi da antiga direção. Deixámos a outra casa arrumada e agora viemos arrumar esta, é um bocadinho assim…

E1- Arrumar esta e estrear a nova…(risos)

E2- As famílias também têm sido um bocadinho mais reticentes nesta instituição porque também vem um bocadinho… parte da equipa, a equipa lá em baixo comunicava muito com os pais e sempre de ânimo leve: "Vamos lá!" Porque os próprios pais acabam por ser um bocadinho envolvidos no processo, por exemplo se os pais trazem material de casa, é da responsabilidade dos pais, deixaram um registo disso no caderno diário dos filhos, se a criança vomitou em casa esteve com febre, cabe aos pais fazerem um registo no caderno, há muita comunicação escola-família e os pais sentem um bocadinho esta resistência das auxiliares e então eles próprios andam assim, um bocadinho a tentar se encontrar.

E1- Dentro do processo, nós desde o início do ano até agora já há uma evolução em os pais aceitarem isto melhor. "Pais temos de falar um bocadinho do plano individual", "Ai mas o que é isso? e não sei quê?!" havia sempre aquela sensação do "Ai tenho de ir à escola falar com a Educadora…" (como uma chatice) e agora não, agora quando vêm eu tenho mães a fazerem atendimentos de uma hora, uma hora e meia, duas e querem contar imensa coisa e saber também. Agora até são muitas vezes eles que nos perguntam quando é que é hora de nos reunirmos e tudo.

M- E em relação aqui a estas documentações todas de que falámos, o que é preenchido por vocês e o que é preenchido pelas auxiliares? Há uns que são só por vocês e outros que são só pelas auxiliares?

CP- Todos eles são preenchidos por toda a gente, há uns que são só preenchidos por nós. As educadoras podem preencher todos, as auxiliares é que não podem preencher todos.

E1- Os registos diários são preenchidos por toda a gente, que teve contacto com as crianças e aqueles mensais, semanais, somos nós. Quem tiver a mudar uma fralda regista, quem estiver com a criança na alimentação regista…

CP- A mesma coisa com a medicação, quem está com a criança de manhã e recebe a criança ajuda o pai a preencher a documentação, inicialmente nós até pensámos que os cadernos diários fossem preenchidos só por nós educadoras, mas chegámos à conclusão que as pessoas não se envolvem da mesma forma.

M- Este caderno diário fica sempre cá?

CP- Não, não, vai e vem todos os dias. Elas trabalham muito ao nível da fotografia por exemplo, sempre que fazem uma atividade diferente, mais ao nível do primeiro berçário do que do segundo, fazem uma atividade diferente, e mandam "hoje fizemos" com a fotografia, começou a andar hoje na escola… Tudo o que é diferente do dia a dia, elas enviam informação diária. E os pais a mesma coisa. Normalmente os pais, é ao fim de semana, os convites para festa é tudo ali, os pedidos de material, falta fraldas ou qualquer coisa, embora haja documentos próprios no caso de pedido de material, que podíamos dar em mãos, mas é preferível ficar o registo colado no caderno para assim termos a certeza que foi.

M- E estes formulários quando há uma ocorrência, uma queda, um acidente, é preenchido num formulário próprio e é tudo posto lá? No caderno? Ou é entregue?

CP- Sim, é entregue e elas escrevem. Se forem as auxiliares a estar com a situação, se foram elas que deram a medicação, se foram elas que foram ao centro de saúde, são elas que preenchem, embora nós possamos dar alguma ajuda, mas, é feito por elas.

E2- Normalmente o processo de preencher elas podem preencher tudo, quando chega a altura de arquivar é que normalmente somos nós, porque os processos das crianças podem ter informação que os pais nos confiam só a nós e acabam por não passar sequer pronto, para a restante equipa e então somos nós. Nós temos na sala assim em média dois *dossiers* com os processos das crianças, e é mesmo, elas sabem onde estão, se houver alguma urgência, algum contacto elas já sabem onde estão e vão, mas só mesmo, mesmo, mesmo no caso de alguma urgência. Não fazem os arquivos todos.

M- Relatórios de terapeutas, de médicos, psicólogos, isto é tudo posto no processo individual?

CP- Tudo arquivado no processo individual.

7- E os pontos fortes? Assim no geral? As melhores coisas que tiraram e estão a conseguir tirar aqui do processo? Sucessos? Potencialidades?

E2- Um conhecimento mais profundo das crianças, no caso individual, normalmente maior conhecimento do grupo

E1- Perde-se muito o foco no grupo, penso eu. Esta criança está dentro desta sala e dentro desta faixa etária, mas depois quando trabalhamos em sala o nosso foco não é o grupo, é cada criança individual, cada criança tem o seu ritmo e nós temos de nos moldar desta forma, até porque nos lembramos das conversas com os pais e associamos ao que eles nos dizem e é muito mais fácil dessa forma. Eu pelo menos o que tenho muito é a imagem da pessoa, da criança e da maneira como ela me transmitiu as coisas, provavelmente a mim fica-me muito melhor e eu vou registando e vou-me organizando à minha maneira, mas como é obvio nós não temos uma memória de elefante, alguma dúvida eu registei o que a mãe ou pai me disse e eu tenho lá tudo escritinho.

CP- É que nós normalmente, com uma criança, estava aqui a pensar numa criança que quando nós olhamos e pensamos na conversa que tivemos, eu não posso dizer que quando olho para uma criança, eu não vejo logo, cognição, motricidade, cada vez que olho para ela não é? Cada vez que eu olho para um: ”Olha aquele é linguagem, aquele é motricidade…” Não é? Não quer dizer que eu faça isso porque não consigo trabalhar dessa forma, mas quando estamos a trabalhar com elas, mas é uma forma de nos focarmos mais, porque quando eu faço os planos individuais de desenvolvimento aquilo que eu registo é, com esta criança eu tenho de trabalhar essencialmente a linguagem, são as maiores necessidades desta criança, então quando eu planifico, planifico para o grupo todo mas tenho em atenção que aquela criança precisa mais de mim do que qualquer uma das outras, então naquele momento eu vou pedir que aquela repita não sei quantas vezes aquilo que eu preciso ou que me vá dizendo ou que aponte, especifique, seja o que for que eu planifiquei e que é virado só para ela, quando nós olhamos para cada criança, não olhamos como antigamente, eu comecei a trabalhar há 15 anos não é? Eu olhava para o grupo e pensava: “Este mês eu vou trabalhar a temática x, e o que eu quero desenvolver é isto, isto e isto”, pronto e trabalhava para todos, quem acompanhava, acompanhava, quem não acompanhava, tinha de apanhar o comboio, não é? Sendo que, eu ainda para mais que vinha de outra área, vinha de educação especial, tinha em atenção se uma criança tinha uma necessidade especial,

sendo ela ou não considerada N.E.E. não é? Agora não agora nós olhamos para uma criança e temos logo a noção "para esta criança eu preciso trabalhar esta, esta e esta área para que a criança no final do ano tenha estas competências adquiridas".

M- E isto é feito dentro de um trabalho também por temas? Por competências?

CP- Só por competências, sim.

M- Então no princípio da semana pensam em trabalhar por exemplo lengalengas e destrava línguas porque têm 7 ou 8 crianças a precisar de desbloquear alguns sons na linguagem?

E1- No fundo as planificações semanais partem um bocadinho dos nossos PI's. Acaba por haver uma interligação dos documentos entre si.

M- E formam pequenos grupos para trabalhar ou como é que fazem?

E2- Normalmente, por exemplo uma história, acaba por ser trabalhada em grande grupo, sendo que há sempre um estímulo que nós fornecemos mais às crianças com que temos um objetivo, se calhar em vez de pedir ao grupo para repetir as palavras, em vez de focar a minha atenção em todo o grupo, eu quando peço para me ajudar a contar a história eu foco a minha atenção mais em duas ou três crianças com quem estou a trabalhar aquelas áreas para ter uma noção como é que elas estão a seguir. No final da história, o grupo pode ir brincar, uma brincadeira livre, e eu fico com aquelas crianças a falar mais um bocadinho sobre a história, há sempre um trabalho que é feito no global, para todo o grupo porque também não conseguimos estar sempre a separar "olha agora só trabalho contigo, não trabalho com os outros" mas dentro do grande grupo temos realmente crianças onde nos focamos mais, eu posso chamar 5 ou 6 crianças para se sentar à mesa a fazer um desenho, mas eu sei que tenho duas crianças com dificuldade em fazer o movimento de pinça, enquanto que, com as outras crianças eu vou fazendo um controlozinho a ver se trocam a cor, a ver como é que estão a fazer a garatuja, eu com aquelas perco um tempinho extra realmente a apoia-las para que consigam fazer os movimento adequados de pinça.

CP- Não é que não se fizesse assim antigamente, mas há um trabalho muito mais intencional

8- O que é que sentem agora? Em relação às expectativas que tinham? Correspondeu às expectativas? Superou? Há algumas coisas que gostavam de

mudar? Gostam mais de trabalhar neste sistema? Ou têm saudades do sistema antigo?

E2- Temos saudades a nível de tempo, que em casa tínhamos livre e agora não temos, porque para acompanharmos o grupo e para fazermos a avaliação é necessário observar e para observar é necessário estar em sala, nós conseguimos às vezes dividir-nos…

M- Quando chegam ao fim de um dia, chegam a casa e sentem que conseguiram estar realmente com todos um bocadinho, chegar a todos?

E1- Sim, até porque no início da semana nós já planeamos a pensar nisso. "Agora vou dar mais atenção aquele, por esta e aquela competência, amanhã vou dar mais atenção ao outro por outra competência qualquer" E assim vamos durante a semana chegando a tudo e percebi que trabalhei com todos porque já o planeei nesse sentido.

M- Então nunca fazem a hora pedagógica aqui? Fazem sempre em casa?

CP- É assim eu acho, tenho essa esperança, como coordenadora desta equipa e como elemento mais crescido desta casa, eu tenho esperança e falo com Dra. C. imensas vezes, porque nós temos uma equipa muito jovem, muito, muito jovem, portanto elas têm todas elas, 3, 4, 5 anos de carreira e eu tenho esperança que cheguemos a uma fase de maturidade que nos dê isso, que nos dê esse tempo, porque eu lembro-me de quando entrei para esta casa há 13 anos atrás, eu tinha uma hora não letiva diária, eu entrava às 9 e saía às 5 e tinha um ou dois dias passeios, festas, em que saía às sete, saía às oito e entrava às sete da manhã, mas isso eram uma ou duas vezes num ano letivo. Agora nós somos oito educadores e entramos sempre antes da nossa hora e nunca saímos à nossa hora, nunca saímos. Nenhum de nós consegue ver "ah, são quatro e meia" e pica o ponto… É raríssimo, a não ser que haja um médico ou um dia de qualquer coisa e mesmo assim levam a mochila para casa às costas não é? E não há dias em que elas possam não levar trabalho não é, porque todos os dias vai e vem, todos os dias vai e vem! E eu não tenho estes papéis, não é? Tenho outros, mas eu acho que nós vamos chegar a um ponto, este ano já conseguimos, agora há um mês, planificar uma hora não letiva, já pedi que se organizem para fazerem pelo menos, uma hora não letiva por semana. Nós queríamos uma diária, mas pelo menos uma por semana, já os vai aliviar alguma coisa daquilo que levam para casa… Eu também percebo que às tantas estamos a começar a registar e "O menino não sei quantos caiu" então a pessoa para tudo e vai embora e pronto, ou "A mãe quer dar-te uma palavrinha,

ou…" Pronto! Não dá, não é? E em casa nós conseguimos, se calhar, em casa em meia hora fazemos aquilo que aqui não fazemos numa. Não há telefone a tocar não há a outra que saiu, não há nada.

M- Mas essa hora é suposto ser diária não é?

CP- Sim essa hora, é suposto ser diária, nós temos programado 5 horas não letivas semanais, não é? Nós sabemos que temos… Agora fazê-las… Por enquanto ainda é complicado. Eu acho muito sinceramente não será no próximo ano e para estes procedimentos todos que eu estava a dizer, nós temos 3 educadoras grávidas e no próximo ano já não vamos cá ter estas três até meio do ano letivo, portanto, elas têm os bebés lá para outubro, portanto não vamos cá tê-las até fevereiro, março, abril, portanto eu penso que, 2013/2014 será um ano já de uma maior maturidade, já esta equipa trabalhou mais tempo junta, e cada um já está no seu equipamento fixo, porque tem sido difícil assim, nós termos 3 equipamentos físicos distintos, com uma coordenação comum que acumula sala com berçário, portanto também não é fácil depois dar-lhes o apoio que é necessário e eles também não têm tempo para sentir que têm tempo para poder sair de sala, porque a redução de pessoal vai ser muita, a partir do próximo ano nós já vamos seguir a portaria e portanto, no primeiro berçário para mim será a sala mais complicada, no caso da E1 ficará com dois primeiros berçários, sendo que vem uma educadora em estágio e tem duas auxiliares porque duas pessoas por sala para dez crianças, não vai ser fácil até porque temos 12 horas de funcionamento portanto a que abre entra às sete da manhã e ela sem dúvida vai ter de sair às sete da tarde portanto elas vão-se cruzar ali um bocadinho antes da hora de almoço e um bocadinho depois do almoço, pouco mais se vão cruzar as duas pessoas em sala e agora vai ter que dar apoio às duas salas, portanto eu acho que aí realmente vai ser a nossa maior complicação e enquanto nós não nos organizarmos, porque nós sabemos perfeitamente o que é que temos para fazer, os papeis que temos para preencher, os *timings* estão muito bem definidos, nós temos anualmente estes mapas, eu e a Diretora fazemos divide por meses, e elas têm isto em sala "Eu até sei que até dia tal tenho de fazer PDI's, até dia tal tenho de fazer perfis, até dia tal tenho de fazer reuniões de pais, até dia tal tenho de fazer o projeto pedagógico…" Elas têm isto tudo muito bem definido e muito bem esquematizado, elas sabem muito bem o que têm de cumprir e nós sabemos também o que exigimos delas, até para dar resposta também a quem exige de nós, portanto eu penso que as coisas estão muito bem organizadas, estão muito bem

coordenadas, falta realmente o entrosamento também da equipa, porque nós viemos educadores todos novos, com uma equipa de auxiliares que cá estavam e isso também… Embora eu e a E2 já cá tivéssemos trabalhado e conhecermos as auxiliares de ginjeira, estivemos, ela esteve oito anos fora e eu estive seis anos fora, portanto isto agora voltar a cruzar não é assim do dia para a noite não é? E penso, eu tenho essa esperança, que daqui a dois anos, estaremos no caminho certo e se calhar consigamos fazer três horas não letivas por semana, que se leve metade do trabalho para casa, porque a prática também vai sendo de tal ordem que já não há esta necessidade, agora é tudo uma forma de organização.

E2- Foi preciso estar a dar muito apoio de sala porque as auxiliares também não sabiam trabalhar com os documentos, não é? Era sempre necessário a nossa presença e a nossa prática...

CP- Para elas foi uma experiencia de início, pronto, por exemplo eu estou-me a lembrar de uma das coisas que para nós é básica e que já não conseguimos trabalhar de outra forma e que a elas lhes fez muita confusão, a questão que em cada muda de fralda nós lavamos um bebé, da cintura para baixo o bebé é lavado, tem banheira, elas lavam-nos sempre, sempre, portanto para elas "Uma toalha molhada na sala? Oito toalhas? Nove toalhas? Isto não faz sentido! Lavar bebés a toda a hora? Então mas nós em casa não o fazemos…" Mas se em casa nós não o fazemos, ou os pais, não façam… Ou que aqui vocês não fizessem nós até compreendemos, mas agora é para fazer, é para fazer! Portanto primeiro que elas entrassem naquele ritmo, só mesmo eu acho que se conseguiu e realmente elas surpreenderam-me muito este ano, porque o modelo só sabe fazer assim e a E1 tem esta capacidade, pronto, é extremamente natural naquilo que faz, portanto as pessoas acabam por… Não há volta a dar, vão ver o que ela faz e a forma como ela faz e vão chegar à conclusão que, "pronto, realmente não custa nada, eu vou acabar de mudar a fralda e ponho ali e tá feito, não perco assim tanto tempo" E realmente ao final do dia… E eu comecei a trabalhar aqui há estes anos todos, com uma das auxiliares de cá e chegava ao fim do dia, tinha 25 anos na altura, "Oh não sei quantas, o miúdo tal fez cocó? A mãe está aqui a perguntar e eu não me lembro", "Eu sei lá eu mudei 15 fraldas eu sei lá qual é que fez cocó e qual é que não fez" E tínhamos de recorrer à nossa memória quando agora eu nem sequer perco tempo a pensar no que a minha memória diz, chego ali ao papel e está registado, olha sim senhor fez cocó, fez diarreia, fez não sei quê… está tudo registado.

M- Essa informação é feita no caderno diário não é?

CP- Essas informações elas têm mensalmente, portanto entretanto as colegas fazem um livrinho mensal, com o nome de cada um, portanto é uma folha individual, onde fazem o registo e o pai consulta aquela informação, portanto o livro está sempre disponível em sala, quando o pai chega vai ver a informação, se comeu bem, se dormiu bem, se não dormiu, se teve febre, se não teve, embora as informações menos correntes, essas vão mesmo no caderno diário.

E2- Sim no caso de a criança vomitar, fazer uma diarreia, fazemos o registo no caderno diário.

CP- Fazemos este registo nos dois sítios, quer no caderno diário quer no documento dos cuidados pessoais porque, aconteceu por exemplo, na Trafaria o ano passado algumas vezes, alguns cadernos desaparecerem, depois como é que há uma garantia na sala que tinha passado essa informação à família, não é? Quando o caderno tinha desaparecido portanto ela tinha de ter algum registo em sala, portanto e vai ficando no processo individual. Todos estes cadernos de cuidados pessoais estão na sala para que os pais quando vão buscar as crianças no final do dia possam consultar.

E2- Imaginemos que chegamos ao final do ano e a educadora não acompanha o grupo, no final do ano todos estes processos eu passo para a E1 e a E1 vai tendo sempre informação de como o ano letivo passado correu, como é que a criança esteve, vamos supor que uma criança tem problemas a nível dos intestinos e que há uma necessidade até de controlar como é que ela estava no ano passado, há muita informação e mesmo sem entrar em contacto comigo há muitos documentos onde a E1 tem acesso à informação, quando uma criança frequenta a instituição, o processo da criança está sempre na sala da educadora que está a acompanhar a criança.

CP- Esta é aquela que eu considero ser a nossa maior valia, é que eu mesmo estando sem sala, consigo substituir qualquer uma delas, que toda a informação… Entro em sala e tenho lá a informação toda… Por exemplo amanhã chega uma e diz “Olha vou meter um mês de baixa”, e se eu não tiver necessidade de colocar ninguém porque estamos no final do ano letivo eu vou substitui-la e ela tem a planificação feita, tem os registos do mês anterior, tem o projeto pedagógico avaliado, portanto se eu tiver que a substituir e avaliar os miúdos, mesmo conhecendo-os só um mês, eu sou capaz de o fazer. Coisa que antigamente não se fazia porque só aquela pessoa é que tinha o conhecimento total, daquilo que se passava em sala. E nós sentimos necessidade de haver um maior

registo, que não era feito desta forma, portanto tudo aquilo que entra, quer de roupa, quer de material, portanto sentimos necessidade de tudo aquilo que existe e tudo aquilo que sai, vamos colocando porquê que saiu, pronto, porque acontecia-nos muitas vezes as famílias dizerem-nos "Ah, trouxe 10 fraldas, mas como é que a senhora me garante que gastou as 10 fraldas com o meu filho? E como é que eu sei que não pôs nos filhos dos outros?" havendo o registo que foram não sei quantas micções e não sei quantas defeções, já se sabe. E geralmente faz-se assim, elas fazem esse registo mensalmente que pode ser ridículo, não é? Mas para nós e com as famílias complicadas com as quais nós trabalhamos é realmente uma mais-valia.

E2- Nós conseguimos dizer aos pais, das fraldas que trouxeram no início do ano, quantas foram usadas e dessas quantas foram de micção e quantas de defeção. Todas desde o início do ano até agora.

CP- E tudo bate certinho, é isso que eu acho que é a maior valia. O podermos dar resposta aos pais, podermos responder e não ficar com dúvidas.

E1- Ainda na semana passada uma mãe veio ter comigo, porque nós pedimos sempre no início do ano dois biberons, um para o leite e outro para a água, entretanto o do leite não foi preciso foi para casa, eu dei saída e ficou o da água, a mãe comentou comigo que a bebé não agarrava naquela tetina, porque ela em casa usava outra diferente, ela sabia que ela tinha lá o biberon de água na sala, entretanto trocámos, e a mãe disse-me assim: "Mas olhe este biberon não é dele" e eu respondi "Só pode, porque ele está identificado e tudo, e eu dei no início do ano entrada" "mas eu acho que eu nem trouxe biberon de águia no início do ano", e eu disse: "Então olhe, eu vou ver nos registos de entradas e assim confirmamos" quando fomos ver… "Havia registo de dois biberons, só pode ser este o seu, ainda por cima fazia conjunto com o do leite que foi para casa, olhe não fui eu que escrevi, foi a mãe, é a letra da mãe portanto é mesmo seu", "Ah, já não me lembrava"…

CP- Pior ainda é quando é ao contrário "Mas eu trouxe, eu trouxe, deixei cá ficar três calções e duas camisolas", "Oh mãe, não tem, não tem e vamos ver porque é que não tem" não é? Acontecia muitas vezes e depois ainda por cima na área em que nós trabalhamos, na área social não é? "Ah, porque eu fui ver à gaveta do outro e estavam lá as minhas calças…", "Não eram as suas calças, mãe, as coisas estão identificadas e registadas, são iguais"

E1- Às vezes chegamos ao cúmulo de ter de escrever "calças azuis com boneco", ou "babete com o número 5".

CP- Mas mais vale, não é? E é uma forma de nos salvaguardarmos.

M- E no jardim de Infância o que é que registam? Estes da micção, defeção não se faz? E a alimentação?

CP- Não, não, deixámos de fazer. As entradas e saídas mantém, as quedas, as alergias, a ação medicamentosa, o PI, os cadernos das salas deixam de existir, embora já nos tenham pedido alguns pais, que quando os meninos transitam da creche para a pré, sentem essa falta. Nós já explicámos às pessoas que eles são mais crescidos, que são 25, que é muito complicado, embora saibamos que é uma boa prática, mas estamos a pensar dentro em breve, talvez para o ano replicar isso para o pré-escolar.

M- E os PI's fazem, não é?

CP- Sim, sim, não fazem para cada criança, fazem para as que sentirem necessidade só, como tínhamos falado, às vezes 5 outras 10, conforme.

9- Se pudesse deixar uma mensagem às instituições que estão a passar por processos de avaliação semelhantes o que diria?

E1- Dá muito trabalho mas vale a pena…(risos)

E2- Ao princípio parece pior, parece mais complicado…

E1- Ao princípio é assustador…

E2- Mas depois cai no hábito, faz-se com naturalidade

E1- Eu vim da faculdade e vinha com aquele ritmo não é? Estudar, estudar, estudar, depois chegamos aqui e parece tudo igual temos de estar horas, horas, horas até encarrilhar mas depois engrenando é uma questão de hábito…

CP- Eu acho que daria um conselho…Nós tivemos essa sorte e não é por ela ter chegado, nós estamos aqui ao lado do gabinete dela e ela é capaz de ouvir e vai ficar babada, porque ela está sempre com atenção, um olho no burro e outro no cigano, não é por estar aqui ao lado, mas a verdade é que, eu acho que para nós foi muito possível e portanto quem vai por esses caminhos agora vai ter de ter alguém que motive muito, alguém que esteja muito por dentro, perceba muito bem o que é que está a dizer e que nos vá desmistificando e a Dra. C. costuma usar um termo que é a "desburrocracia", porque a burocracia torna-se demasiado não é? É gastar papel, papel, papel, e eu passado pouco tempo assumi a coordenação e perguntava "Oh chefe, como é que nós

somos uma ecoescola e passamos a vida a gastar papel, isto é só papel, papel, papel" e ela pedia-nos para reaproveitarmos, fazer A5 em vez de fazer A4 e outras coisas, mas realmente fomos vendo a mais-valia que era o registo, porque nós em educação de infância registamos muito, quando estamos a tirar o curso, não é? E quando vamos para a prática é tão importante todas as outras coisas, que acabamos por… registar não é muito connosco… nós é tudo de memória portanto e quando chegamos às avaliações e nos perguntam "Então e dos 25 quantos é que recortam?" e nós: "Ah, para aí 22", "Então mas você tem a certeza?", "Ah, mais ou menos", pronto e andámos nisto anos…o mais ou menos, mais ou menos, não é? E esta coisa de avaliação de "olhómetro" como ela diz não, não… não nos dá nada. "Espremidinho" sai muito pouco, falta tudo isto, portanto eu acho que o importante mesmo é ter alguém que perceba muito disto, que acredite muito e que leve os outros a acreditar é que a chefe consegue pôr-nos e pôr os outros a acreditar naquilo que é importante, quantas vezes eu digo assim, "ah isso é tão bonito e então e na prática como é que as pessoas vão saber?" e eu própria já faço isto e portanto eu às tantas estou a falar com eles, e já acredito tanto naquilo que ela já me disse, que eles próprios respondem "Pronto, está bem… está bem, vamos experimentar, vamos tentar", quantas vezes eu fui ter com a E2 e lhe disse "Olha E2 tens aqui três documentos para testar e daqui a um mês a gente conversa" e ela dizia-me "Bom, isto é mesmo importante para mim" e eu dizia "Ah é? Então agora convence toda agente o quanto isto é importante". E se tivermos uma direção que não acredita e que não quer… "Ah está bem, não querem não fazemos…" Não dá! Não dá! Ela acredita muito! E investiu muito, fez muita formação, foi fazer o curso de auditores e por isso é que hoje assume a responsabilidade de toda a qualidade da misericórdia, com muito mérito, muito valor, e eu acho que isso transpira para nós e faz-nos realmente ter muita vontade, todos nós rapidamente fomos fazer formação nesta área porque era importante, "A gente tem que ouvir, tem que saber, tem que mover, e ver se…" E isto é realmente assim… É mesmo verdade não é? E ela consegue isto… consegue mover uma equipa de 30 pessoas assim e toda a gente fica a acreditar que aquilo é realmente mesmo muito importante e ela dá-nos sempre exemplos, quando nós questionamos para quê que isto ou aquilo é importante ela vai buscar, dá-nos exemplos, dá-nos objetivos, dá-nos indicadores de medida, e lá vamos nós, "Pronto, já nos convenceu de mais esta" e isto faz-nos andar…

E1- Ela vai buscar aquelas questões fulcrais, cruza informações e documentos, e põe-nos realmente a pensar, nós este ano estivemos a preencher um documento onde tínhamos de pôr as metas de avaliação e ela leu e "Então mas com esta meta como é que você vai avaliar este objetivo?" e coisas que para nós estavam a ser tão básicas afinal não estavam a fazer sentido… e realmente não estávamos a chegar à questão essencial porque não é só a qualidade, isto também envolve muito a quantidade, cada vez nos é exigido mais e perguntado a nível quantitativo… nós realmente, a gente conseguia avaliar, mas quando íamos tirar o sumo, o número específico de famílias que participaram, ou crianças, ou utentes que não participaram nesta ou aquela atividade… Quantas ações concretas ou quantos parceiros concretos, nós temos que saber, não está lá…

CP- E a nossa avaliação era: Foi bom, foi razoável, foi muito bom ou satisfatório, grau de satisfação foi muito bom… E o que é que a gente tira daqui?

E2- Por exemplo eu conto uma história ao grupo, naquele dia estão 17, eu costumava fazer e durante o primeiro ano estive a aprender, porque eu registava, "um elevado número de crianças manifestou interesse pela história" ou "um elevado número de crianças repetiu o que o adulto disse, ou imitou o adulto" mas um elevado número de crianças são quantas crianças? Em 17 o que é que é o muitas? Tenho de dizer exatamente quantas. Agora eu registo, das 17 crianças que ouviram a história, 12 mostraram-se interessadas e oito foram participativas e foram participativas como? Repetiram palavras? Fizeram perguntas? Ajudaram a contar? Sendo que depois faço sempre uma chamada de atenção para destacar as tais crianças onde eu ao nível da comunicação e linguagem preciso de saber se atingiram o objetivo que eu tinha de participarem. Ainda há pouco tempo eu estive a fazer massa pão e tinha crianças com quem queria trabalhar a comunicação e a compreensão do duro e o mole, eu avalio todo o grupo e a atividade em si e depois com as 6 crianças com as quais o meu objetivo é promover conceitos de classificação eu vou registar se conseguiram classificar que a massa pão era mole. E depois quando eu vou ver, porque na avaliação eu só ponho números, raramente eu descrimino os nomes principalmente nos objetivos porque esta avaliação é de acesso aos pais e toda essa informação que eu vou trabalhar com o filho da Madalena, só diz respeito à Madalena, como tal eu não vou expor esta criança na sala. Depois a Madalena pode consultar a minha planificação "Ok, aqui nesta semana vai ser massa pão, então ela tem aqui que tem o objetivo trabalhar conceitos de

classificação com 6 crianças e destas seis crianças, uma delas é o meu filho" E quando eu vou realmente avaliar na parte do acompanhamento do PDI eu tenho aquela noção, eu visualizei, eu foquei mais a minha atenção naquela criança enquanto ela estava a fazer massa pão e eu consigo sentar-me com a família e dizer "durante a atividade com massa pão a criança x foi capaz de classificar o material adequadamente como mole. Ou quando fiz uma comparação com ele com a mesa, se a mesa era dura se era mole, a criança classificou com sucesso a mesa e conseguiu dizer que era dura, a mesma informação que eu recolho ao nível da minha planificação semanal, vai-me dar algum feed-back para a minha avaliação e para o acompanhamento do PDI. Normalmente eu não tenho o hábito mesmo na avaliação de descriminar nomes, embora sei que na avaliação o possa fazer, tenho é sempre um caderninho de bolso onde eu vou fazendo os meus registos e notas e depois quando revejo os PDI's tenho noção dos meus apontamentos e daquilo que li, e destaca-se logo ali dos 5 ou 6 4 não atingiram o objetivo que estava determinado.

CP- Porque nas planificações delas, ao lado das atividades está o objetivo, não é? Nós sabemos o que queremos fazer, sabemos a estratégia que queremos para atingir aquele objetivo, qual é a atividade que vamos fazer, mas muitas vezes a própria atividade leva-nos a três ou quatro objetivos que nós não tínhamos previsto ou identificado, e depois quando avaliamos queremos avaliar tudo mas temos ali apenas aquele objetivo e então avaliamos só aquele objetivo que lá está e perdemos toda a outra informação que nos seria útil, não é? É isso que nos faz falta e nós agora fizemos a avaliação de desempenho e chegámos à conclusão que é isso que nos faz falta a todos, temos que fazer formação, objetivos, indicadores porque, falta-nos ainda… precisamos sempre da bengala… nós estamos a fazer o projeto pedagógico, "Ai como é que eu ponho isto, eu quero isto e isto e isto e isto" "ah então" porque nós temos de ter forma de simplificar as coisas, embora seja dito aos pais desde a primeira reunião e desde o primeiro encontro com os pais, é dito que nós trabalhamos para todo o grupo, sendo que há determinadas atividades que são mais específicas, embora sejam feitas com todo o grupo, há 4 ou 5 crianças que são alvo daquela atividade.

CP- Eu agora estou a trabalhar as cores, por exemplo, na semana passada foquei-me na cor azul, eu tenho um objetivo principal que 17 crianças conheçam e identifiquem a cor azul, 17, o grupo em geral… Eu vou contar uma história sobre a cor azul, aí eu já não vou colocar as 17, embora as 17 oiçam a história e eu trabalhe a história com 17,

mas o meu objetivo seria que 6 adquirissem competências ao ouvir a história, depois tenho outras 6 com quem estou a trabalhar ao nível da classificação, então eu ponho que 6 eu pretendo que adquiram noções de classificação, agora vamos fazer um desenho só azul eu tenho 2 ou 3 crianças que não conseguem fazer o movimento de pinça, então o meu objetivo é trabalhar a motricidade fina com 2 crianças, embora haja sempre uma atividade central que é trabalhar a cor azul, dentro das atividades que eu desenvolvo semanalmente, há realmente aquelas que todos fazem, mas há aquelas em que eu me foco mais, "Aqui o meu objetivo é trabalhar mais com esta criança, porque é uma barreira que a criança tem e que necessita ultrapassar como os restantes colegas", que era o que eu dizia à pouco, "ah isto é para o grupo todo, pronto, todos fizeram massa pão todos fizeram, não interessa quem disse se é mole, se é duro, pronto todos fizeram, é o que interessa" Agora não, agora há muito mais rigor a nível…

CP- É muito importante aquilo que a E2 está a dizer, quantas vezes não chegamos ao fim do ano letivo, na altura, como antigamente em que são avaliadas as crianças, uma vez ao ano embora nós avaliasse-mos a meio do ano, mas de olho, para irmos planificando, para irmos construindo o caminho deles, mas avaliávamos só no final do ano, era a ficha de avaliação que era feita no final do ano juntamente com os pais, e quantas vezes nós chegávamos a junho e começávamos a preencher as fichas de avaliação e pensávamos "Eu sei lá se o miúdo corta…tenho 25 miúdos… há 3 ou 4 que nunca reparei, os outros todos cortam, mas aqueles 3? Não me lembro… Não sei… Então vamos lá cortar aqui hoje para ver se corta ou não corta" Não é? Porque há sempre um ou outro que nos escapa, não é? Em determinadas atividades ou porque não se destaca ou porque…

E2- Eu até posso pensar "Mas eu vi-o de tesoura na mão, mas ele estava a recortar ou não estava?"

CP- Acontece a mesma coisa face à integração… Porque no início do ano nós integrávamos as crianças, não é? E sabíamos, os que chorassem muito ficavam-nos marcados para o resto do ano, a gente sabia no final do ano "Ia o Manelinho foi horrível, chorou a toda a hora" não é? "Ia o não são quantos também foi um terror…" Então e os outros, não é? Mas agora com o programa de acolhimento nós sabemos… No final do ano, mesmo que eu não me lembre, não tenho que me lembrar, não é? Mas no final do ano quando eu vou fazer a avaliação daquela criança, ao nível da integração posso dizer, "Relacionou-se bem com os pares no primeiro dia…escolhia mais um adulto ou

outro mas agora até já se dá bem com toda a gente…mesmo os adultos que são estranhos, mas que são da instituição, relaciona-se com todos, embora no início não estivesse…" Nós temos uma avaliação de um mês inteiro não é? Especificamente para aquela área, eu acho que isto nos dá um rigor diferente. Desocupa-nos a memória e ocupa-nos o tempo, obviamente não é?

E2- Mas o facto de nos obrigar a escrever muito também nos ajuda a que fique muito na memória.

E1- Obrigar a fazer os registos e a falar com as famílias…

CP- Exatamente… E as pessoas também têm essa noção, portanto não são apanhadas desprevenidas quando chegamos ao final do ano letivo e fazemos a avaliação do seu filho, não é? Que aquela criança estava muito mal… Assim vamos fazendo pausas a meio do ano e vamos conversando "olhe, vamos ter que estimular mais esta área, e vamos ter que trabalhar mais…" Porque em casa… os PDI's são para isso mesmo, são para nós trabalharmos com a família, não é? Para que a família tenha estratégias para que em casa aquelas competências também sejam adquiridas ou consolidadas, ou…

E2- Quando nós estamos a avaliar vê-se tão bem as famílias que realmente fazem e trabalham, "Ah, é mesmo isso que se está a passar" portanto há famílias que já estão realmente a viver o processo e que estão empenhados no processo, nota-se mesmo com isso, desde o princípio do ano a evolução que estamos a fazer e as conversas que temos agora, os pais já estão a perceber a importância… Não é vir só à escola ver o papel e assinar, é trazer algumas ideias… porque aquilo dá-lhes realmente mais envolvimento no desenvolvimento dos filhos…

CP- E eu acho que eles percebem que as coisas têm uma intenção maior… porque quando nós avaliamos as crianças para além de estarmos muito mais seguras do nosso trabalho e daquilo que fizemos, os pais percebem isso… "Bem ela conhece mesmo bem o meu filho…afinal estão lá 25 mas eu achava que aquilo, pronto era mais um lá no rebanho…" Não, eles agora têm consciência disso "Bem, realmente aquela pessoa trabalha mesmo e conhece mesmo bem o meu filho… se calhar até conhece melhor do que eu vejam bem…" Não é? Porque na verdade passamos muito mais tempo com os miúdos do que eles.

E2- Por exemplo no ano passado eu tinha uma criança que a mãe me dizia que ela em casa socializava lindamente e falava com todos os adultos e na escola tinha vergonha de comunicar com a equipa, falava sempre muito baixinho, tínhamos imensa dificuldade

em comunicar, e quando eu cheguei à mãe e disse que sentia necessidade de... "Ah mas o meu filho não fala com vocês? Ele em casa fala com toda a gente, mas pronto se você sente necessidade eu concordo" É claro que a mãe não está aqui na creche é um bocadinho difícil de ajudar, há atividades concretas em que é difícil os pais participarem, mas por exemplo naqueles momentos de transição de manhã ou de tarde o pai ou a mãe pode ajudar e dizer "Olha A., diz bom dia, diz adeus… Diz bom dia aos teus amigos" e há aquele conforto, há aquele miminho de manhã em que ele sente realmente uma confiança e ao mesmo tempo a mãe está a incentiva-lo a falar com a equipa, mesmo ao nível da socialização, quando uma criança integra no grupo, é difícil os pais estarem a trabalhar, há muito trabalho que é feito em sala ao longo do dia e os pais não conseguem agir tão diretamente, mas há sempre estas pontinhas, ou de manhã quando vem trazer ou à tarde quando vem buscar, "Como é que foi o teu dia? Com quem é que tu brincaste hoje?" Aquela conversa que é muito feita em casa, se for feita na escola a criança até acaba por ter o gosto de mostrar os amigos aos pais, há aquele envolvimento, "Ah então anda lá brincar um bocadinho", em todas praticamente todas as áreas e todas as estratégias embora com mais ou menos intensidade os pais acabam por realmente se conseguir envolver.

E1- E nós acabamos por guiar um bocadinho os pais para a dificuldade maior dos filhos não é? E eles próprios por exemplo quando nos entregam os filhos de manhã nos abordam, "olha ele já faz isto e isto e isto" e já abordam aquela área que nós falámos realmente na reunião e isso também nos ajuda depois a fazer a avaliação e o trabalho, exatamente, por tanto guiamos um bocadinho os pais nesse sentido e depois ajuda-nos também a fazer os nossos acompanhamentos mensais, se já sabemos que em casa já o faz ou já sabemos que aqui também o faz portanto vamos registar que a competência está adquirida, como os pais já repetem várias vezes essa ideia…

E2- É mais um "checkupzinho" de confirmar realmente se aquilo que os pais estão a dizer, acaba por ser um bocadinho assim.

CP- Depois há uma coisa que nós não referimos aí mas que eu já vou dizer… lembrem-me, tem a ver com as supervisões. Relativamente áquilo que a E2 estava a dizer a questão da qualidade também nos trouxe outra mais-valia, que é… Nós conversávamos muito com os pais entre portas, ou no corredor, se a auxiliar estava a receber uma criança e se a mãe nos queria dar uma palavrinha muitas vezes nós não tínhamos tempo para estar em momento individualizado e eu estou-me a lembrar de uma criança

que a E2 teve o ano passado e que estes momentos e o fazer o PDI para o filho foi fundamental para aquela mãe mudar o comportamento dela, e tinha a ver com o facto de aquela mãe não ter muito tempo porque trabalhava nas limpezas, portanto saía muito cedo e entrava tarde em casa, dava pouca atenção à criança, portanto a criança ficava com irmãos mais velhos e o miúdo de manhã fazia birras horrorosas para ficar na escola e só tinha a ver com uma coisa, tão simples que ela conseguiu perceber logo de imediato e que deu essa dica à mãe e as coisas resolveram-se, portanto a mãe chegava de manhã e dizia "E2 está aqui" largava-o, isto com 2 anitos, "Está aqui, eu tenho de ir a correr para o autocarro e não sei quê…." Sempre cheia de pressa e ela ia a correr e nem um beijo dava ao filho porque já não tinha tempo… e ele ficava à janela a ver a mãe e ficava numa angústia durante quase uma hora, não brincava com nenhum miúdo e ele até era um miúdo extremamente sociável e dava-se bem com toda a gente, mas de facto o miúdo ficava mal, o miúdo ficava a chorar, o miúdo ficava à janela a ver a mãe a correr, porque a mãe não tinha tido aquele tempo. A E2 disse-lhe isto e foi numa reunião as duas a conversar sobre o filho que chegaram as duas a este consenso, "Então há-que ter 2 minutos por dia, não é preciso mais, levanta-se dois minutos mais cedo, chega aqui dá-lhe um beijinho, vai-se embora, pronto, a criança fica mais calma a saber que a mãe há de voltar ficamos aqui os dois cheios de esperança…"

E2- Ele aceitava o facto que a mãe ia trabalhar ele não aceitava era, e ficava naquela angústia, sem um beijinho, porque ele ficava a ver a mãe a chorar e a dizer "Um beijinho, um beijinho", só! E só o facto de a mãe lhe dar um beijinho antes de sair da sala…

CP- E se ela não tivesse perdido tempo a fazer um PDI, se não tivesse dito "Oh mãe olhe que aqui a nível da socialização ele agora está muito agressivo, a mãe já pensou que isto pode ter a ver consigo? Eu posso trabalhar ao nível de sala mas se calhar se trabalharmos as duas em conjunto esta lacuna é mais fácil de colmatar agora."

E2- Priorizar ali um bocadinho o papel e não priorizar ali a criança custa um bocadinho, mas depois quando começamos a ver realmente a importância dos papeis, a verdadeira importância… Porque eu posso ter 5 fraldas para mudar e não registei "Olha mudo tudo e já estão todos despachadinhos para a cama" e depois… "Eh pá, mas quem é que eu mudei primeiro? Foi A? Foi B? A que horas é que eu comecei? E agora quem é que fez cocó?"

CP- Antigamente eu fazia isto eu fazia esta parte com 17 ou 18 e fazia tudo de seguida, eu mudava-os todos à hora de almoço e ela fazia ao lanche, não é? Eu sabia a que horas tinha começado porque olhava para o relógio, depois mudava-os todos de enfiada, e de 4 em quatro… eu registava o primeiro e o último, era o que eu fazia, depois os outros eram no intervalo! E depois cheguei à conclusão "Então espera lá, então mas eu estive tanto tempo na brincadeira com aquele e o outro fez uma diarreia para aí de um quarto de hora espera aí, assim é impossível, então não, então vamos registar de 2 em 2 no máximo" E depois então no máximo aquilo que eu fazia era um registo de 2 em 2, porque nós temos tempo, para mudar a fralda não há pressa, não custa nada, antes de o levantar, eu tenho de desinfetar o muda fraldas sempre, portanto enquanto eu vou desinfetando o muda fraldas com uma mão vou já registando com a outra, é assim que se faz e faz-se!

E2- É que às vezes eu até sei, "Mas eu mudei um cocó, mas qual dos dois é que foi?" Ai e ficamos ali a matar a cabeça e acabamos por perder mais tempo a tentar lembrar do que a fazer um registo.

E1- Eu por exemplo adotei outro sistema na alimentação dos bebés, como nós temos de ter sempre em atenção as horas e nós temos os registos dos cuidados pessoais em que cada folha tem um nome e eu não vou procurar porque eu não tenho tempo porque os meninos têm fome por isso vou fazer numa folha em grande, vou plastifica-la como é no registo da higienização e vou colar no placard assim a criança acaba de comer já está, pronto já registei e assim não ando ali à procura do nome folha a folha.

CP- Assim até qualquer um faz lá o registo. Portanto se ela não estiver como educadora qualquer um faz lá o registo. Eu acho que quem passar por isso vai perceber rapidamente… Nós fazemos quase tudo o que está no modelo, no critério 5, portanto praticamente tudo nós fazemos, a não ser uma ou outra coisa em que os registos não eram obrigatórios não os fazemos, mas ficámos a perceber a importância deles não é? Portanto eu não tenho… Se um pai chega e larga a criança e vai-se embora e não houve qualquer colaborador a receber a criança então o pai tem de ser chamado à atenção, eu tenho que me responsabilizar, depois de ter tido o contacto com o pai e eu ter recebido a criança, não é? Se o pai abre a porta, atira a criança cá para dentro e vai-se embora, não é? Não pode ser… Há uma maior responsabilização por parte das famílias e da nossa parte há uma maior exigência para com eles, mas a maior parte das coisas nós já fazíamos, eu lembro-me perfeitamente de uma das educadoras, quando eu

cheguei lá a baixo há 7 anos atrás, onde tinha um placard à porta onde tinha se comeu bem, se dormiu bem se fez cocó, se fez chichi e ela tinha aquilo tudo registado num placard à entrada da sala e os pais chegavam tinham lá os miúdos todos e os pais viam "olha hoje tem sol, hoje foi bom, olha hoje teve nuvens se calhar não dormiu… deixa-me lá falar com a educadora" Não é? Ela tinha o registo escrito, realmente tinha, só que chegava ao fim da semana e arrancava aquilo ou apagava… E depois onde é que estava o registo? Não era guardado. Mas ela até o fazia, mas não servia para nada porque ela perdia a informação toda. Portanto nós chegámos sempre à conclusão que havia muita coisa que era necessária, pronto não era é registada e isto o que a qualidade nos fez foi registar e o maior rigor eu acho que é esse.

E2- Eu tenho umas folhinhas, sempre que telefono a um pai, anoto logo, telefono para um pai porque a criança estava com febre, "Para quem é que eu liguei? Foi para o pai, foi para a mãe? Qual foi o assunto e qual foi o dia? Porque isto eu tenho de fazer nos registos diversos, que está no processo da criança que está no *dossier*, que está no meu armário e às vezes no momento não é oportuno, eu saio da sala venho cá acima porque tenho a referencia que a criança estava com febre à hora do almoço, a minha prioridade é informar a família mas se eu vou lá abaixo, já está a auxiliar a mudar fraldas, já está outra a estão 3 ou 4 para deitar e eu não consigo ir ao processo mas tenho aquela cabulazinha ali e depois então, ok quando já estão todos a dormir então pronto agora já posso ir com calma buscar o dossier onde está o processo e vou registar, embora a auxiliar já tenha também registado no caderno que vai para casa. Mas se foram elas que o fizeram eu tento meter logo em documentos que eu mexa com frequência, o caderninho está sempre comigo, ajuda a fazer o *check up*, ainda há pouco pensei "olha deixa-me só registar aqui que telefonei à criança x que é para quando chegar à sala não me esquecer."

CP- Ao fim do mês têm de me mandar este registo todo. Se ela faz 10 telefonemas ao mês, tem que me dizer. Com aquele ponto nominal que elas me mandam e com a ação pedagógica que me mandam mensalmente, eu com isso posso fazer *check list* perfeitamente, vou lá e pergunto "O J. telefonaste porquê? 3 vezes? O que é que se passou?" E ela vai ter de saber dizer, e eu posso exigir o processo do J. para me certificar que ficou registado. "Esta criança foi para casa?" Eu sei que há situações que não são tão complicadas, mas imaginemos por exemplo, imaginemos uma situação de impedimento do médico, portanto a criança tem porque está com uma gastroenterite ao

fim de três dias não está a melhorar tem de ir para o médico. Se eu tiver registo mesmo que a mãe me venha dizer "Pois mas a criança em casa nunca fez diarreia e daqui ninguém me ligou" Isto é uma salvaguarda mesmo da nossa prática e depois aquilo que a Dra. C. é, é que ela é batida nisto, ela cruza-nos os documentos todos, entra em sala, "Onde é que está o processo, o livro de ocorrência e o não sei quê nanana… Oiça lá, então mas porque é que isto está aqui e não está ali? Ou está aqui e não está acolá? Os pais receberam esta informação como?" E respondem-lhe "Ah pois… eu não mandei no livro, registei sem ser no caderno, eu não sei se o pai teve conhecimento eu não sei…" Aquilo tem de bater tudo certinho, os documentos têm de estar todos… É que o auditor entra em sala e aí diz: "Como é que se chama esta criança?" E nós olhávamos para os catres e já sabíamos quais eram os processos que estavam bem e quais é que não estavam tão bem, então eu olho para a E2 e a E2 responde "É o não sei quantos", o auditor pede-lhe: "Então mostre-me lá bem a criança e mostre-me lá a fotografia do cabide" Para ver se o nome que estamos a dizer bate ou não bate com a cara que lá está e vai ver "Sim senhora então traga-me lá o processo do J.… Então e porquê que o J. tomou medicação aqui e não há qualquer prescrição? Porque é que houve aqui uma falha na medicação?", "Ah porque ele faltou", "Então e como é que você me prova que ele neste dia faltou? Mostre-me lá, entradas e saídas… Está cá ele entrou, então mas se ele tem aqui entrada e saída neste dia ele esteve cá o dia todo porquê que a medicação não foi tomada ao meio dia? Porquê", "Ah… Pois não sei… Se calhar esqueci-me de dar…" E não se tinha esquecido nada de dar, a mãe naquele dia tinha-se esquecido de trazer o medicamento e tem que ficar registado que a mãe não trouxe a medicação e assinado por ela e assinado pela mãe, em como a mãe se responsabiliza que não trouxe. Esta informação… Se nos vêm perguntar coisas, nós temos auditorias em maio/junho portanto foi agora praticamente e depois é outra vez em novembro/dezembro, eu em maio/junho sei lá o que é que aconteceu em setembro, não me posso lembrar, eles são tantos, sei lá se tomou medicação, não sei quantas vezes… Não é? Portanto isto tudo é cruzado, tudo, tudo, tudo… e o Auditor não pergunta "Traga-me lá um processo à sua escolha" Não, se for preciso o mesmo processo de mensalidade que é confirmado com a Diretora é o mesmo processo que é confirmado na sala da criança…

E1- No ano passado fizeram-me uma questão, que eu achei muito interessante e que eu não estava à espera "Descreva-me esse rapaz que está ao seu lado, descreva-me lá

como é que ele é" E eu descrevi que era uma criança com difícil adaptação e depois ele foi ver os PDI's, para perceber que áreas é que eu andei a trabalhar com aquela criança e ver se estava segundo a descrição que eu fiz… Eu nunca pensei que uma auditora entrasse numa sala e pedisse para descrever como é que era x ou y… Mas ela foi confrontar então que áreas é que eu tinha estado a trabalhar com aquele rapaz.

CP- Há coisas engraçadas e por exemplo que nos fizeram logo na primeira auditoria, que eu acho que é importante nós estarmos preparados para isso, eles não vêm ver nada mais do que a nossa prática e ver se aquilo que nós dizemos que fazemos é realmente aquilo que fazemos e uma das questões que nos fizeram foi no primeiro berçário, chegaram à auxiliar e perguntaram-me quem eram as pessoas e eu apresentei a auxiliar, a educadora, nanana… "Então aquela senhora se faz favor importa-se de vir cá fora" e ela saiu, "Então agora vai ali à copa esterilizar um biberon, como é que é?" E estava lá o procedimento, como é que se fazia não é? Com detergente, escovar e com água e depois o escovilhão e depois vai ao micro-ondas para fazer esterilização e depois fica a escorrer… Não sei quê… E depois no fim é guardado… Pronto e ela teve que o fazer e eles estiveram a verificar se aquilo que ela fazia se era feito daquela forma… A mesma coisa com o muda fraldas, se usou uma luva, se não usou uma luva, se lavou o bebé de qualquer maneira, se não lhe dá banho que é suposto dar… se pegou numa toalha qualquer ou se foi à gaveta da criança tirar aquela toalha que é dela e está identificada, tudo isso eles verificam se é feito como deve ser ou não é feito. E o "como deve ser" somos nós que dizemos como é que fazemos… Quando nós fazemos uma entrevista e dizemos que a muda da fralda é feita assim e assado e o bebé até aos não sei quantos anos toma banhinho a seguir a cada muda…

E2- Mesmo com a questão do material, eu vou à gaveta e uma criança tem 5 fraldas, 5 fraldas possivelmente chega para amanhã, mas imaginemos que lhe dava uma volta qualquer à barriga e tinha 5 fraldas, então é melhor eu salvaguardar-me e pedir já mais umas, até porque se a mãe trouxer já amanhã tudo bem, ou até que ele traz só na quarta, mas vamos supor que se passa a terça, passa-se a quarta, a mãe não trouxe as fraldas que eu pedi na segunda e a criança fica sem fraldas na gaveta, pode acontecer isto numa auditoria e realmente a pessoa vai perguntar porquê que aquela criança ficou sem fraldas, Eu tenho de ir buscar realmente o documento que foi para casa e que foi por incumprimento da família, porque às vezes chega a estar o documento na pasta cerca de uma semana… E nós conseguimos realmente justificar que a falha não foi

nossa, nós vimos que o material estava a acabar, nós pedimos à família mas a família não trouxe, nós neste caso emprestamos da instituição, portanto a instituição tem sempre um material extra para estes casos e os pais têm de aceitar porque nós pedimos os pais não trouxeram, era aquilo que nós tínhamos à mão tínhamos de usar… mas normalmente nós nunca tiramos de uma criança para outra, temos sempre um *stockzinho* numa sala…

CP- Temos fraldas, temos toalhitas, temos creme, temos sempre…

M- Bem… Gostei muito… Muito obrigada pelo vosso tempo eu sei que esta é uma fase de imenso trabalho e que têm imensa coisa para fazer, é sempre assim no final de ano, por isso obrigadíssima.

CP- De nada.

E1- De nada.

E2- De nada.

ANEXO VII

Análise de Conteúdo ET1 DCT

Anexo VII. Análise de conteúdo de entrevista à Diretora Coordenadora Técnica

TEMA 1 –Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Práticas de avaliação pré-existentes na Instituição anteriores à aplicação do Manual de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais – Creche (MAQRS-creche)	Emergência de práticas de avaliação na Instituição	Fazia-se avaliação	"Esta pratica também de fazer avaliação" "Especialistas que apoiavam nas questões de planeamento e da avaliação" "Tivemos uma entidade externa que nos ajudava a fazer a parte toda da avaliação" "As várias candidaturas que fizemos nos ajudaram a dar especial atenção às questões de planeamento, da monitorização e da avaliação" "Era um dado adquirido na instituição" "… os planos de ação, os relatórios de avaliação, era algo que eu já estava muito habituada" "A questão do planeamento e da avaliação eram exigentes" "Já havia uma preocupação bastante grande por parte dos técnicos que elaboravam …o plano de ação, os indicadores, a avaliação não era já…já tinha normativo"	7
	Avaliação das pessoas / colaboradores da Instituição	Avaliação psicológica dos colaboradores da instituição		0
	Avaliação das crianças	Avaliação das crianças		0
	Avaliação da satisfação dos clientes	Avaliação da satisfação dos clientes		0
	Avaliação dos instrumentos de planificação pedagógica	Avaliação do que se planificava	"A avaliação incidia sobretudo sobre as respostas, e sobre as atividades previstas em plano de ação"	1

TEMA 2 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição - 1ª fase: Emergência do processo – decisão, e preparação da avaliação

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Decisão e fundamentos da aplicação do MAQRS na instituição	Responsável pela decisão	A decisão foi da Direção	"Da direção coordenação técnica e da direção coordenação administrativa, que nós fazemos à direção da misericórdia"	1
	Objetivos e fundamentos da decisão de aplicação do MAQRS na instituição	Fazer o ponto da situação		0
		Refletir sobre as práticas da instituição		0
		Mudar, organizar e melhorar as práticas da instituição	"A ideia portanto teve a ver de facto com a melhoria dos serviços, com o facto de diferenciar os serviços"	1
		Apostar na Qualidade		0
		Aceder à certificação		0
	Escolha do MAQRS/Razões como instrumento normativo da avaliação na instituição	Ampla divulgação do MAQRS por parte da Segurança Social	"Muitos dos técnicos que neste momento ocupam os lugares cimeiros que são da própria segurança social ou foram ou passaram pela instituição, ou colaboraram com a instituição e portanto nós acabamos por saber sempre as novidades"	1
		Participação da Instituição na fase experimental do MAQRS	"A própria instituição serviu para testar alguns manuais que estavam a ser feitos pela própria segurança social" "Servimos para testar um pouco os manuais.	2
		Complementar e facilitar a aplicação da Norma ISO 9001		0

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Planeamento e preparação da implementação do MAQRS na instituição	Emergência de uma equipa responsável pela qualidade na instituição	Equipa externa	"Inicialmente contratamos os serviços de uma equipa externa que nos apoiou neste processo ao nível da certificação" "Primeiro tivemos ajuda de uma empresa externa que ajudou na implementação" "Tivemos esta empresa que nos estava a ajudar com esta questão da gestão da qualidade" "A passagem de uma entidade externa para o processo ser gerido só com técnicos da misericórdia"	4
		Equipa interna Comissão da Qualidade	"Já se tinha criado uma equipa interna" "Neste momento com exceção da certificação e avaliação externa o processo é todo feito internamente" "A misericórdia tem neste momento uma comissão restrita e uma comissão alargada de qualidade"	3
		Composição da comissão da qualidade	"A restrita em que fazem parte a direção coordenação técnica e administrativa, a responsável da qualidade e os diferentes diretores técnicos das diferentes respostas sociais certificadas" "A comissão alargada da qualidade em que estão sentados quase todos os setores representados de atividade da instituição"	2
	Competências da Comissão da qualidade	"A comissão decide"		0
		Partilha de informação	"Há uma maior partilha porque há a comissão da qualidade" "Inicialmente começou por se centrar só nas respostas que estavam a ser certificadas e agora com a comissão já é generalizada"	2
		Programação dos planos de auditoria		0
		Realização do plano de melhorias		0
	Formação sobre o MAQRS na instituição	Aposta na Formação sobre o MAQRS	"Nós tivemos depois formação de auditores internos" "Já se tem apostado na formação de ativos ao nível do sistema de gestão da qualidade"	2
		Âmbitos da formação sobre o MAQRS	"Para o ano está previsto uma formação nesta área do planeamento e avaliação para que possamos simplificar e otimizar os diferentes instrumentos que temos de planeamento e avaliação"	1
		Destinatários da formação sobre o MAQRS	"Uma das nossas técnicas" "Trabalhou-se mais com algumas equipas, nomeadamente o apoio domiciliário e a Trafaria" "A formação de auditores internos que abrangeu praticamente todos os setores de atividade" "Foram selecionados técnicos de várias áreas, não ficámos só pela área social, a área social, a administrativa, tá a ver?"	4
		Periodicidade da formação sobre o MAQRS	"Ao princípio havia reuniões semanais, diárias não digo, mas semanais sim"	1
	Adaptação do MAQRS à Instituição	Construção de um modelo adaptado à realidade e situação da instituição	"Têm de estar ajustados" "Os manuais das respostas sociais são bons manuais, mas obviamente que foram ajustados e adaptados à nossa realidade" "Inicialmente o nosso sistema era extremamente complexo" "Houve também uma simplificação dos próprios processos, simplificação mas também uma normalização" "Naquilo que foi possível normalizar, foi tudo normalizado" "O nosso próprio processo de gestão da qualidade já sofreu uma melhoria" "Tudo o que foi possível foi normalizado portanto os procedimentos são idênticos em tudo o que é possível"	7
		Adaptação do MAQRS à prática		0

		pedagógica em creche e Jardim de Infância		
		Adaptação do MAQRS ao jardim de infância		0

TEMA 3 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 2ª fase: Implementação do processo – Modalidades de participação dos atores e critérios do MAQRS na Instituição

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Participantes e Modalidades de participação na implementação do MAQRS-creche na instituição	Participação da gestão /mesa administrativa	Decisão e regulação	"Quem tem a palavra final é sempre a mesa administrativa"	1
	Participação da direção coordenação técnica	Decisão e regulação	"Por proposta das duas coordenações, direção coordenação técnica e direção coordenação administrativa" "Obviamente por envolvimento meu e do meu colega mas houve de facto logo essa preocupação de envolver as direções técnicas das várias equipas que estavam a ser alvo de certificação"	2
	Participação do responsável da qualidade	Decisão e regulação	"A responsável da qualidade é que nos indica em reuniões de comissão, a equipa auditora que é composta por auditores internos"	1
		Responsabilidade pela qualidade na Instituição	"Nessa altura passou a ser ela a responsável da qualidade com todas as diferentes equipas"	1
		Materialização das decisões da comissão da qualidade		0
		Organização e preparação do trabalho		0
		Investimento na formação	"Foi fazer uma formação de auditora externa"	1
		Partilha de boas práticas com outras instituições		0
	Participação da direção técnica	Decisão e regulação	"O processo daqui foi logo desde o início muito assumido pelas próprias direções técnicas de cada equipamento que era alvo de certificação" Integram a comissão da qualidade	2
		Construção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática da instituição		0
		Promoção da formação da sua equipa		0
		Motivação da equipa		0
	Participação da coordenação pedagógica	Regulação		0
		Preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática pedagógica		0
	Participação dos Educadores de Infância	Preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica	Planos Individuais Ficha de avaliação diagnóstica Revisão dos planos individuais	3
		Participação em reuniões		0
	Participação das Ajudantes de ação Educativa	Adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica		0
	Pais e Encarregados de Educação	Envolvimento e adoção de novos instrumentos e dinâmicas da instituição	"Envolvimento no processo de acolhimento, os Pis, a revisão dos PI's, as famílias são envolvidas em todo esse processo"	1

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Práticas de avaliação adotadas na instituição relativas aos critérios do MAQRS	Liderança, planeamento e estratégia	Gestão da missão, visão, valores e estratégia da instituição		0
	Avaliação e gestão das pessoas /colaboradores da instituição	Avaliação psicológica dos colaboradores da Instituição		0
		Avaliação do desempenho dos colaboradores da instituição		0
	Avaliação e gestão das parcerias e recursos	Avaliação e gestão de parcerias		0
		Gestão de recursos financeiros		0
		Gestão e respeito pela confidencialidade da informação sobre as crianças		0
		Gestão da informação sobre as crianças através de reuniões de equipa técnica para partilha e análise de informação sobre as crianças		0
		Organização da informação sobre as crianças em processos individuais		0
		Partilha de informação entre escola e família através do caderno pessoal diário ou livro de ocorrências		0
		Gestão das instalações equipamentos e materiais		0
	Avaliação e gestão dos processos da creche	Registos datados e assinados relativos à realização dos processos		0
		Integração dos registos no processo individual de cada criança		0
		Execução de perfis de desenvolvimento		0
		Execução de uma ficha de abordagem		0
		Execução de uma ficha de avaliação diagnóstica	"Há uma avaliação de diagnóstico"	1
		Execução de um programa de acolhimento		0
		Execução de um plano de desenvolvimento individual (PI)	"Primeiro há o plano individual"	1
		Planeamento, registo e acompanhamento da prática pedagógica		0
		Execução de um projeto pedagógico		0
		Avaliação dos instrumentos de planificação da prática pedagógica	"Tem de ser revisto de 6 em 6 meses no mínimo, quando não é antes, sempre que se ache necessário"	1
		Avaliação das crianças		0
		Registo da receção e entrega da criança		0
		Preparação da saída das crianças da instituição		0
		Rgisto dos cuidados pessoais		0
		Rgisto dos Contactos ou atendimentos às famílias		0
		Cuidados e registo dos momentos de higiene		0
		Acompanhamento, e registo dos momentos de descanso		0
		Acompanhamento, registo e apoio na alimentação		0
		Cuidados e registo em situação de doença ou acidente		0
		Medição análise e melhoria		0
	Resultados clientes	A avaliação da satisfação dos clientes	"Avaliação da satisfação"	1
	Resultados Pessoas	Avaliação da satisfação e motivação dos colaboradores		0
	Resultados sociedade	Avaliação das necessidades e expectativas da comunidade em que	"Conhecer as expectativas que têm dos serviços"	1

		a instituição está inserida		
		Avaliação do desempenho ambiental		0
	Resultados chave do desempenho	Avaliação do desempenho planeado	"Depois a avaliação da instituição avalia as atividades definidas em termos de plano de ação" "No plano de ação é também o plano da avaliação da ação da misericórdia" "O próprio plano de ação tem um plano de avaliação"	3
	Periodicidade da avaliação	"Diferentes períodos do ano"		0
		Avaliação semanal		0
		Avaliação mensal		0
		"Anualmente"	"são anuais" "Anuais"	2

TEMA 4 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 3ª fase: Regulação do processo - Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Auditorias e Instrumentos de regulação e monitorização da avaliação /objetivos e importância	Auditorias internas	Equipa responsável	"Nós fazemos em termos do nosso processo de certificação da qualidade"	1
		Constituição da Equipa	"É composta por auditores internos, que tem havido até a preocupação de rotatividade e alargar para mais colaboradores"	1
		Periodicidade das auditorias internas	"As internas são feitas às vezes duas vezes por ano, se ao nível de auditorias se vê que há alguma inconformidade, são feitas mais" "Há um plano de auditorias internas"	2
	Auditorias externas	Entidade responsável	"EIC para as externas"	1
		Periodicidade das auditorias externas	"Há sempre uma auditoria externa"	1
	Finalidade das auditorias	"Parar, refletir e ponderar"		0
		Confirmar procedimentos e a sua evidência		0
		"Avaliar"	"Para testar se está tudo bem, se não está"	1
		"Mudar"		0
		Evoluir		0
		Melhorar		0
		Fechar não conformidades	"Depois de cada auditoria são identificadas as não conformidades e as oportunidades de melhoria"	1
	Relatórios de auditoria	Equipa responsável pelos relatórios	"É feita pela equipa com o apoio do auditor. São os planos de auditoria"	1
		Periodicidade dos relatórios de auditoria	"Sim, depois de cada auditoria"	1
		Utilidade dos relatórios de auditoria	"É assinado o plano de auditoria que identifica as não conformidades e as oportunidades de melhoria" "As não conformidades e as melhorias têm um prazo para ser fechadas, entre 30 e 90 dias"	2
	Relatório de revisão pela gestão	Periodicidade do relatório de revisão pela gestão		0
		Utilidade do relatório de revisão pela gestão		0
	Divulgação e comunicação dos relatórios de auditoria	"Estão na intranet"	Sistema intranet	3
	Plano de melhoria contínua	"Plano de melhoria contínua"		0
		Responsável pelo	"A auditoria quer interna, quer a externa"	1

		plano de melhoria contínua		
		Conteúdo do plano de melhoria contínua		0
		Âmbitos de aplicação do plano de melhoria contínua		0

TEMA 5 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 4ª fase: Impacto do processo – Principais alterações na prática da instituição, perspetivas finais dos participantes

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Resultados/ Principais alterações resultantes da aplicação do MAQRS-creche na instituição	Alterações na Organização	Reestruturação interna		0
	Alterações nas práticas de avaliação	Avaliações mais rigorosas		0
		Avaliações mais focadas no individuo		0
		Avaliações mais facilitadas pelos registos	"Há uma serie de registos de apoio à avaliação, os indicadores de impacto, portanto há aqui uma série de instrumentos de avaliação e de controlo da informação". "O que não nos falta é instrumento de planificação e avaliação"	2
		Avaliações mais generalizadas		0
	Alterações à prática pedagógica	Prática pedagógica mais centrada no indivíduo	"À medida de cada utente"	1
		Prática pedagógica com objetivos mais definidos	"Há uma série de procedimentos não é? Que estão definidos ao nível de cuidados"	1
		Adoção de novos instrumentos de registo da prática pedagógica		0
		Adoção de novos instrumentos de planeamento da prática pedagógica	Plano individual Avaliação de diagnóstico	2
		Adoção de novos instrumentos e dinâmicas de regulação e avaliação da prática pedagógica		0
	Alterações na relação com as famílias	Maior envolvimento das famílias	"As famílias são mais envolvidas" "As famílias a questão da participação e do envolvimento já eram, mas agora…" "A preocupação já havia mas não era é feito desta forma e nesta dimensão"	3
	Potencialidades da implementação do MAQRS-creche na instituição	"Rigor na avaliação"		0
		"Rigor da monitorização"	"É mais fácil em termos de responsabilidade, estão definidos procedimentos e as pessoas têm mesmo de os cumprir" "O que se tem de fazer no âmbito da gestão da qualidade, há os planos operacionais, ao nível dos instrumentos de trabalho, está tudo sistematizado"	2
		Otimização dos serviços	"A grande mais valia foi a normalização e padronização dos procedimentos" "Houve uma melhoria dos serviços prestados a todos os níveis porque está tudo definido" "Também a normalização" "A certificação é importante porque há normalização de procedimentos portanto essa é a	7

			grande mais-valia” “A normalização dos procedimentos” “A grande mais-valia teve a ver com a criação de normativos para as diferentes respostas sociais portanto a normalização dos procedimentos” “Uniformização de procedimentos, monitorização”	
		Familiaridade dos colaboradores com as questões da qualidade	“A certificação da qualidade implica o envolvimento de todos os colaboradores e dos próprios familiares e de todos” “Houve uma partilha muito grande de diferentes colaboradores neste processo”	2
		Vontade e motivação dos colaboradores		0
		Melhor conhecimento das crianças		0
		Registo da prática pedagógica e acesso à informação	“Qualquer dúvida vou à intranet e tenho tudo” “Eu e qualquer técnico tem acesso rapidamente a toda a informação que está sistematizada” “Outra grande mais-valia a sistematização da informação de impressos…” “Mas depois simplificámos a misericórdia comprou um programa de sistematização da informação” “De facto o software faz muita diferença” “Sistematização da informação”	5
	Limitações da implementação do MAQRS-creche na instituição	O vocabulário do MAQRS		0
		Burocracia	“Ao princípio era muito papel muito papel muito papel era muito complexo”	1
		Resistência à mudança	“Alguma resistência” “Houve algumas resistências”	2
		O envolvimento das pessoas	“A implementação e certificação da qualidade implica um esforço tremendo de todas as equipas” “Implica mais do que isso um grande investimento das diferentes equipas” “Há de facto uma conjugação de esforços das diferentes equipas”	3
		Equilibrio das equipas	“Foi preciso equilibrar a certa altura as equipas porque só estavam focalizadas nas questões da qualidade e estavam a descurar um bocadinho os serviços”	1
		Falta de Tempo		0
		Falta de recursos humanos		0
		Custo financeiro	“Tem a ver com custos bastantes é caro” “O grande investimento financeiro” “Envolve também um grande investimento financeiro” “Tem custos”	4
		Aumento de trabalho	“O enorme esforço de todos que obrigou” “Trabalho árduo que esses técnicos tiveram” “Foi um esforço inaudito”	3
		O espaço físico		0
		Falta de formação		0
	Mensagens sugestões e conselhos deixados pela instituição	“Vale a pena”		0
		É uma questão de hábito		0
		É preciso liderança, alguém que perceba do MAQRS e motive a equipa		0
		A formação é importante		0
		As auditorias são muito úteis		0
		É importante o envolvimento de todos	“Olhe é perseverança porque é complicado e difícil e às vezes os técnicos que estão envolvidos estão com mais vontade”	1
		Caderno de anotações		0

TEMA 6 - A importância da Certificação da Qualidade em Creche pelo MAQRS-Creche

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO	UE
Decisão e objetivos da certificação da qualidade nas respostas sociais da instituição através do MAQRS	Decisão de candidatura à certificação da qualidade	Decisão da Direção	"Da mesa administrativa por proposta das duas coordenações direções técnica e administrativa"	1
		Direção com responsável da Qualidade		0
	Objetivos da Certificação da qualidade	"Serviço de excelência"	"A ideia portanto teve a ver de facto com a melhoria dos serviços"	1
		"Satisfação do cliente"		0
		Diferenciar-se das outras IPSS	"Com o facto de diferenciar os serviços portanto, e foi nesse sentido que avançámos então para a certificação da qualidade" "Era algo que nos podia diferenciar das restantes IPSS…" "Capacidade de concorrer com os demais" "Era outra credibilidade" "Avançar para o processo de certificação da qualidade nos daria maior capacidade e maior concorrência"	5
		Receber financiamento	"Isto surgiu num período em que avançavam com a hipótese de o financiamento não ser dado às instituições e ser dado às famílias"	1
	Objetivos de certificação da qualidade para o futuro	Alcançar níveis mais altos de certificação da qualidade A ou B	"Nalgumas já temos pedidos de nível B e nível A"	1
		Alcançar a certificação em mais respostas sociais	"Neste momento propomos para 2013 certificar as respostas integradas no CIAI Centro Integrado Arco Iris, quer ao nível da creche quer ao nível do centro de dia" "Para 2013 pretendemos manter todas as nossas respostas que estão certificadas e avançar com mais essas duas."	2
	Marca de Certificação pretendida	"Foi objetivo ser duplamente certificado"	"Todas à exceção da creche familiar, todas as respostas tem dupla certificação ISO 9001:2008 e Manual de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS), da Segurança Social"	1
		Marca ISS Instituto da Segurança Social e ISO 9001	"Nós iniciámos mais a nível da ISO, nessa altura estávamos também já com o processo ao nível do ISS"	1
	Razão de opção por dois referenciais e marcas de certificação	Cumprimento de critérios comuns		0
		Complementaridade entre os modelos	"Ao nível da creche familiar é que não há portanto manual da segurança social e é certificado apenas pela norma ISO 9001:2008"	1

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO	UE
Certificação da qualidade das respostas socias da instituição com a marca ISS como evidencia de qualidade comprovada através do MAQRS	Respostas certificadas	"A Santa Casa da Misericórdia de Almada está certificada, em âmbitos diferentes"	"Temos 6 respostas certificadas que é a creche do Centro Social da Trafaria, o SAD o centro de dia e o lar São Lazaro o lar de crianças e jovens e a creche familiar"	1
	Respostas na eminencia de certificação	"Já foi auditado e estamos só a aguardar certificado"		0
	Entidade certificadora	"EIC" Empresa Internacional de Certificação	"EIC" "EIC para as externas"	2
	Nível de certificação	Nível C	"Nível C"	1
	Divulgação da certificação	Divulgação da certificação	"A divulgação foi feita para os serviços da segurança social" "Divulgamos junto da camara no boletim da camara" "Mandamos para várias entidades o informação de que já eramos uma instituição certificada" "Por ofícios" "Por fax" "Pelos placards" "Algumas carrinhas…"	7

ANEXO VIII

Análise de Conteúdo ET2 DT

Anexo VIII. Análise de conteúdo de entrevista à Diretora Técnica Responsável pela Qualidade

TEMA 1 - Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Práticas de avaliação pré-existentes na Instituição anteriores à aplicação do Manual de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais – Creche (MAQRS-creche)	Emergência de práticas de avaliação na Instituição	Fazia-se avaliação	"Mesmo antes de termos a qualidade nós já fazíamos avaliação, portanto havia e sempre se fez" "Isto sempre foi feito" "Isso sempre se fez mesmo antes de termos a qualidade" "Todas estas avaliações sempre foram algo constante"	4
	Avaliação das pessoas / colaboradores da Instituição	Avaliação psicológica dos colaboradores da instituição	"A avaliação psicológica"	1
	Avaliação das crianças	Avaliação das crianças	"Sempre se fez em contexto de sala, principalmente nas respostas da infância avaliações a vários níveis, portanto as avaliações pedagógicas"	1
	Avaliação da satisfação dos clientes	Avaliação da satisfação dos clientes	"Sempre se fez, a avaliação da satisfação dos clientes"	1
	Avaliação dos instrumentos de planificação pedagógica	Avaliação do que se planificava		0

TEMA 2 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição - 1ª fase: Emergência do processo – decisão, e preparação da avaliação

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Decisão e fundamentos da aplicação do MAQRS-creche na instituição	Responsável pela decisão	Decisão da direção	A decisão foi "da Direção" "Decisão (…) do responsável da qualidade com a direção"	2
	Objetivos e fundamentos da decisão de aplicação do MAQRS-creche na instituição	Fazer o ponto da situação	"Perceber qual era o ponto de situação"	1
		Refletir sobre as práticas da instituição		0
		Mudar, organizar e melhorar as práticas da instituição	"Avaliar o que está menos bem (…) para mudar"	1
		Apostar na qualidade	"Apostando num serviço de qualidade, ir ao encontro de um serviço de excelência"	1
		Aceder à certificação	"Já tendo em vista a certificação" "Foi nosso objetivo ser duplamente certificado" "Certificação de algumas respostas sociais"	3
	Escolha/ Razões do MAQRS-creche como instrumento normativo da avaliação na instituição	Ampla divulgação do MAQRS por parte da Segurança Social	"O modelo foi amplamente divulgado por todas as instituições na altura em que este modelo saiu pela própria segurança social"	1
		Participação da Instituição na fase experimental do MAQRS	" Nós fomos escolhidos como modelo de teste quando este modelo estava a ser experimentado" "Ficámos à vontade com o modelo e conhecemo-lo" "Podemos opinar sobre as questões mais controversas, outras que não batiam tão certas"	3
		Complementar e facilitar a aplicação da Norma ISO 9001	"É muito mais fácil cumprir a norma se já tivermos o modelo"	1

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Planeamento e preparação da implementação do MAQRS-creche	Emergência de uma equipa responsável pela qualidade na instituição	Equipa externa		0
		Equipa interna Comissão da Qualidade	"A equipa funciona como uma comissão" "Nós temos uma comissão da qualidade"	2
		Composição da comissão da qualidade	"Temos vários membros que fazem parte dessa comissão" "A comissão tem como representante o representante pela gestão que é da mesa administrativa que faz parte desta comissão, faço parte eu, faz parte os dois diretores coordenadores, portanto e depois as diretoras técnicas das respostas certificadas. São as pessoas que fazem parte da comissão da qualidade do grupo restrito"	2
	Competências da Comissão da qualidade	"A comissão decide"	"A comissão decide" "Tudo passa por essa comissão não há rescisões" "Nada passa sem ser pela comissão" "A comissão é quem decide tudo"	4
		Partilha de informação		0
		Programação dos planos de auditoria	"Temos planos de auditoria anuais que são programados pela comissão"	1
		Realização do plano de melhorias	"É feito pela comissão"	1
	Formação sobre o MAQRS na instituição	Aposta na Formação sobre o MAQRS	"A formação é extremamente importante" "É essa aposta na formação" "Foi e é uma preocupação nossa"	3
		Âmbitos da formação sobre o MAQRS	"A qualidade tem um vocabulário muito próprio e que é muito importante que as pessoas todas falem a mesma língua" "Uniformização de procedimentos, de vocabulário, de conhecimentos"	2
		Destinatários da formação sobre o MAQRS	"Há formação a vários níveis, foram feitas algumas formações mais a nível de chefia, chefia intermédia, ao nível de auditorias, auditorias internas" "Colaboradores, desde os educadores aos auxiliares e às auxiliares de serviços gerais, administrativas" "Obviamente que todos são envolvidos neste tipo de sensibilização e formação" "Toda a gente tem vindo a ter cada vez mais contacto com tudo isso"	4
		Periodicidade da formação sobre o MAQRS	Foi feita e "tem sido…" "É algo que não se esgota não é?"	2
	Adaptação do MAQRS à Instituição	Construção de um modelo adaptado à realidade e situação da instituição	"O modelo é como ele próprio diz, um modelo, não é? Um modelo que nós temos de ajustar e adaptar à nossa realidade e à nossa situação, nós não podemos pegar no modelo e aplicar chapa cinco à nossa resposta" "Nós temos um sistema que está montado adaptado à nossa realidade"	2
		Adaptação do MAQRS à prática pedagógica		0
		Adaptação do MAQRS ao jardim de infância	"Nós aplicamos como uma boa prática desenvolver PI's nas situações que consideramos necessárias"	1

TEMA 3 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 2ª fase: Implementação do processo – Modalidades de participação dos atores e critérios do MAQRS na Instituição

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	EU
Participantes e Modalidades de participação na implementação do MAQRS-creche na instituição	Participação da gestão /mesa administrativa	Decisão e regulação	Integração da comissão de qualidade "O representante pela gestão que é da mesa administrativa que faz parte desta comissão"	1
	Participação da direção coordenação técnica	Decisão e regulação	Decisão "Da direção" Integração da comissão de qualidade "Faz parte os dois diretores coordenadores"	2
	Participação do responsável da qualidade	Decisão e regulação	Integração da comissão de qualidade " Faço parte eu"	1
		Responsabilidade pela qualidade na Instituição	"Responsável pelo 2º ano da Qualidade na Santa Casa da Misericórdia de Almada"	1
		Materialização das decisões da comissão da qualidade	"Eu sou responsável da qualidade a nível executivo" "Sou eu que no fundo levo a cabo aquilo que a comissão decide"	2
		Organização e preparação do trabalho	"Normalmente sou eu que organizo todo esse trabalho"	1
		Investimento na formação	"Tenho formação em auditoria externa também e por isso ocupei este cargo"	1
		Partilha de boas práticas com outras instituições	"Houve várias instituições e organizações que nos contactaram e convidaram para participarmos em vários colóquios, para participarmos em ações de formação, em que fomos dar um bocadinho também da nossa experiencia" "Vêm muitas vezes outras instituições beber um bocadinho da nossa boa prática e conhecer a nossa forma de trabalhar"	2
	Participação da direção técnica	Decisão e regulação	Integração da comissão de qualidade "As diretoras técnicas das respostas certificadas"	1
		Construção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática da instituição		0
		Promoção da formação da sua equipa	"Dentro das próprias respostas sociais cada direção técnica aposta na formação da sua própria equipa"	1
		Motivação da equipa		0
	Participação da coordenação pedagógica	Regulação		0
		Preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática pedagógica		0
	Participação dos Educadores de Infância	Preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica		0
		Participação em reuniões		0

	Participação das Ajudantes de ação Educativa	Adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica		0
	Pais e Encarregados de Educação	Envolvimento e adoção de novos instrumentos e dinâmicas da instituição	"São envolvidas na parte das auditorias" "Quando auscultamos as suas expectativas" "Eles acabam por ser envolvidos mas já no processo em si" "São envolvidos na dinâmica diária" "Eles têm que participar em tudo e ter conhecimento de tudo, muito mais agora" "São eles que assinam os PI's, portanto os Planos Individuais" "São eles que assinam os programas de acolhimento" "São eles que fazem os questionários de expectativas" "São eles que avaliam connosco o resultado destes documentos todos"	9
CATEGORIA (2)	**SUB-CATEGORIAS**	**INDICADORES**	**UNIDADES DE REGISTO**	EU
Práticas de avaliação adotadas na instituição relativas aos critérios do MAQRS	Liderança, planeamento e estratégia	Gestão da missão, visão, valores e estratégia da instituição	"A nossa missão é trabalhar com grupos mais desfavorecidos" "Abrangendo grupos mais desfavorecidos desde idosos, portanto a crianças, em contexto institucional e em meio natural de vida" "Todas as nossas respostas (…) em pré-escolar e em creche, e em meio natural de vida têm por base a prevenção" "Nós tentamos trabalhar sempre na prevenção" "No despiste precoce de situações" "Temos também a reparação porque nós trabalhamos também com situações já institucionalizadas"	6
	Avaliação e gestão das pessoas /colaboradores da instituição	Avaliação psicológica dos colaboradores da Instituição	"Mesmo ao nível dos nossos colaboradores, fazemos a avaliação psicológica das pessoas"	1
		Avaliação do desempenho dos colaboradores da instituição		0
	Avaliação e gestão das parcerias e recursos	Avaliação e gestão de parcerias		0
		Gestão de recursos financeiros		0
		Gestão e respeito pela confidencialidade da informação sobre as crianças		0
		Gestão da informação sobre as crianças através de reuniões de equipa técnica para partilha e análise de informação sobre as crianças		0
		Organização da informação sobre as crianças em processos individuais		0

		Partilha de informação entre escola e família através do caderno pessoal diário ou livro de ocorrências		0
		Gestão das instalações, equipamentos e materiais		0
	Avaliação e gestão dos processos da creche	Registos datados e assinados relativos aos processos		0
		Integração dos registos no processo individual de cada criança		0
		Execução de perfis de desenvolvimento		0
		Execução de uma ficha de abordagem		0
		Execução de uma ficha de avaliação diagnóstica		0
		Execução de um programa de acolhimento	"Os programas de acolhimento"	1
		Execução de um plano de desenvolvimento individual (PI)	"Os Planos Individuais" "PI" "PI's" "PI"	4
		Planeamento, registo e acompanhamento da prática pedagógica		0
		Execução de um projeto pedagógico		0
		Avaliação dos instrumentos de planificação da prática pedagógica		0
		Avaliação das crianças	"Avaliações dos meninos ao nível do desenvolvimento"	1
		Registo da receção e entrega da criança		0
		Preparação da saída das crianças da instituição		0
		Registo dos cuidados pessoais		0
		Contactos ou atendimentos às famílias		0
		Cuidados e registo dos momentos de higiene		0
		Cuidados e registo em situação de doença ou		0

		acidente		
		Acompanhamento, registo e apoio na alimentação		0
		Acompanhamento, e registo dos momentos de descanso		0
		Medição análise e melhoria	"Por questionários, precisamente"	1
	Resultados clientes	A avaliação da satisfação dos clientes	"Avaliação da satisfação dos clientes" "Satisfação dos clientes" "Para a satisfação do cliente"	3
	Resultados Pessoas	Avaliação da satisfação e motivação dos colaboradores		0
	Resultados sociedade	Avaliação das necessidades e expectativas da comunidade em que a instituição está inserida	"Quando auscultamos as suas expectativas" "São eles que fazem os questionários de expectativas" "Começa-se logo por avaliar as expectativas que as pessoas têm do serviço quando entram" "É feita esta auscultação aos encarregados de educação" "Auscultamos as suas expectativas" "Fazem os questionários de expectativas"	6
		Avaliação do desempenho ambiental		0
	Resultados chave do desempenho	Avaliação do desempenho planeado		0
	Periodicidade da avaliação	"Diferentes períodos do ano"	"Avaliações dos meninos ao nível do desenvolvimento, em diferentes períodos do ano"	1
		Avaliação semanal		0
		Avaliação mensal		0
		"Anualmente"	"Anualmente é feita esta auscultação aos encarregados de educação"	1

TEMA 4 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 3ª fase: Regulação do processo - Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Auditorias e Instrumentos de regulação e monitorização da avaliação /objetivos e importância	Auditorias internas	Equipa responsável	"Auditorias internas são da nossa responsabilidade, nós temos formação em auditoria interna, temos 20 colaboradores formados em auditoria interna"	1
		Constituição da Equipa	"Destes 20 colaboradores, formados em diferentes áreas (…) é sempre uma equipa constituída por três a quatro elementos"	1
		Periodicidade das auditorias internas	"Temos planos de auditoria anuais" "Uma a duas anuais a todas as respostas sociais"	2
	Auditorias externas	Entidade responsável	"EIC" Empresa Internacional de Certificação	1
		Periodicidade das auditorias externas	"Mais a externa" "Até à auditoria seguinte, portanto é um ano"	2
	Finalidade das auditorias	"Parar, refletir e ponderar"	"São o ponto de paragem na organização para parar, refletir e ponderar o que está menos bem e o que está bem"	1
		Confirmar procedimentos e a sua evidência		0
		"Avaliar"	"Avaliar realmente o que está menos bem"	1
		"Mudar"	"O que vamos fazer para mudar"	1
		Evoluir	"Estes momentos servem para crescer"	2

			"Para a instituição evoluir"	
		Melhorar	"Para o processo de melhoria contínua" "Quando vamos auditar da próxima vez, as oportunidades de melhoria devem estar todas implementadas" "Pôr em prática as oportunidades de melhoria levantadas"	3
		Fechar não conformidades	"Cada grupo per si auditado tem por sua responsabilidade fechar as não conformidades levantadas"	1
	Relatórios de auditoria	Equipa responsável pelos relatórios	"Relatório de auditoria que é feito pela equipa auditora, que está no momento"	1
		Periodicidade dos relatórios de auditoria	"Por cada auditoria há um relatório de auditoria"	1
		Utilidade dos relatórios de auditoria	"De cada relatório de auditoria interna e externa sai um conjunto de oportunidades de melhoria, ok?"	1
	Relatório de revisão pela gestão	Periodicidade do relatório de revisão pela gestão	"Depois há no final do ano um relatório de revisão pela gestão"	1
		Utilidade do relatório de revisão pela gestão	"Onde se dá conta do ponto de situação do que foi o sistema da qualidade ao longo do ano, ok?"	1
	Divulgação e comunicação	"Estão na intranet"	"Estão na intranet, que é um sistema que nós temos onde todos os colaboradores podem consultar"	1
	Plano de melhoria contínua	"Plano de melhoria contínua"	"Temos o plano de melhoria contínua, sim"	1
		Responsável pelo plano de melhoria contínua	"É feito pela comissão",	1
		Conteúdo do plano de melhoria contínua	"Um conjunto de oportunidades de melhoria" "Tudo entra no relatório, tudo é divulgado no relatório, vêm lá todas as oportunidades de melhoria levantadas, todas, todas, todas"	2
		Âmbitos de aplicação do plano de melhoria contínua	"Do micro para o macro obviamente, vai das respostas sociais até depois à própria organização"	1

TEMA 5 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 4ª fase: Impacto do processo – Principais alterações na prática da

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Resultados/ Principais alterações resultantes da aplicação do MAQRS-creche na instituição	Alterações na Organização	Reestruturação interna	"Reestruturação no modelo de organização" "Restruturação (…) na organização interna"	2
	Alterações nas práticas de avaliação	Avaliações mais rigorosas	"A Qualidade veio pronto, acrescentar um maior rigor nesta avaliação que se costumava fazer" "Avalia mais ao nível da organização" "Avaliação muito mais minuciosa" "Maior rigor na avaliação" "Avalia-se com fundamento, com causa e não se avalia por olhómetro"	5
		Avaliações mais focadas no individuo	"Avalia mais ao nível individual" "Há outra preocupação com a avaliação ao nível individual de cada utente"	2
		Avaliações mais facilitadas		0
		Avaliações mais generalizadas		0

	Alterações à prática pedagógica	Prática pedagógica mais centrada no indivíduo	"Passou-se a programar para o individual" "Trabalho mais direcionado para a pessoa" "Trabalhar muito mais para a satisfação do cliente tendo em conta as necessidades de cada um" "Deixou de se programar para o todo e passou-se a programar para o individual" "Cada utente passou a ser visto com necessidades únicas e especiais" "Começou-se a trabalhar para aquele individuo e não para o grupo de indivíduos" "Tem uma captação individual" "Faz-se um trabalho muito mais direcionado para a pessoa"	8
		Prática pedagógica com objetivos mais definidos		0
		Adoção de novos instrumentos de registo da prática pedagógica		0
		Adoção de novos instrumentos de planeamento da prática pedagógica	"PI's" Planeamentos Individuais "Programas de acolhimento" "PI's em pré "nas situações que consideramos necessárias"	3
		Adoção de novos instrumentos e dinâmicas de regulação e avaliação da prática pedagógica		0
	Alterações na relação com as famílias	Maior envolvimento das famílias	"Eles estão muito mais envolvidos agora do que estariam antes deste processo de certificação"	1
	Potencialidades da implementação do MAQRS-creche na instituição	"Rigor na avaliação"	"Rigor na avaliação,	1
		"Rigor da monitorização"	"A monitorização" "O rigor da monitorização"	2
		Otimização dos serviços	"Otimização do serviço" "Clarificação de procedimentos"	2
		Familiaridade dos colaboradores com as questões da qualidade	"Hoje, eu acho que já toda a gente se sente muito à vontade com as questões da qualidade, eu acho que está, que o barco já vai andando."	1
		Vontade e motivação dos colaboradores		0
		Melhor conhecimento das crianças		0
		Registo da prática pedagógica e acesso à informação	"Toda a gente tem acesso a eles, todas as pessoas implicadas" "Todos os colaboradores podem consultar"	2
	Limitações da implementação do MAQRS-creche na instituição	O vocabulário do MAQRS	"O próprio vocabulário não é fácil e é muito técnico"	1
		"Burocracia"	"Muita burocracia" "A burocracia"	2
		Resistência à mudança	"Eu acho que inicialmente as pessoas sentiram que isto era difícil" "Inicialmente a mudança" "A resistência à mudança foi algo sentido"	3

		O envolvimento das pessoas	"Dificuldade em envolver as pessoas com a mesma intensidade" "Obviamente as coisas não chegam a todas as pessoas da mesma forma" "Todas as pessoas não sentem da mesma forma as coisas" "Não se envolvem da mesma maneira"	4
		Equilíbrio das equipas		0
		Falta de Tempo		0
		Falta de recursos humanos		0
		Custo financeiro		0
		Aumento de trabalho		0
		O Espaço físico		0
		Falta de formação		0
	Mensagens sugestões e conselhos deixados pela instituição	Vale a pena		0
		É uma questão de hábito		0
		É preciso liderança, alguém que perceba do MAQRS e motive a equipa		0
		A formação é importante	"A formação é extremamente importante" "É muito importante que as pessoas todas falem a mesma língua"	2
		As auditorias são muito úteis	"Muito, muito úteis"	1
		É importante o envolvimento de todos	"Toda a gente tem de estar envolvida, senão isto não resulta"	1
		Caderno de anotações		0

TEMA 6 - A importância da Certificação da Qualidade em Creche pelo MAQRS-Creche

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO	EU
Decisão e objetivos da certificação da qualidade nas respostas sociais da instituição através do MAQRS	Decisão de candidatura à certificação da qualidade	Decisão da Direção	"Da Direção"	1
		Direção com responsável da Qualidade	"Foi uma decisão, na altura do responsável da qualidade com a direção, a pessoa que estava à frente e da direção…"	1
	Objetivos da Certificação da qualidade	"Serviço de excelência"	"A nossa visão é apostar num serviço de excelência" "Apostar num serviço de qualidade e excelência"	2
		"Satisfação do cliente"	"Obviamente que na qualidade, o objetivo é a satisfação do cliente"	1
		Diferenciar-se das outras IPSS		0
		Receber financiamento		0
	Objetivos de certificação da qualidade para o futuro	Alcançar níveis mais altos de certificação da qualidade A ou B	"São objetivos da qualidade da instituição, o nível B e o A, portanto já no ano passado esteve o B e este ano já está o A, portanto é nosso objetivo chegar lá".	1
		Alcançar a certificação em mais respostas sociais	"Certificação do Jardim de Infância, Creche familiar e Lar de Infância e Juventude"	1
	Marca de Certificação pretendida	"Foi objetivo ser duplamente certificado"	"Apostámos pelos dois referenciais"	1
		Marca ISS	"Somos certificados por dois referenciais, norma ISO	1

		Instituto da Segurança Social e ISO 9001	9001:2008 e modelo de avaliação das respostas sociais"	
	Razão de opção por dois referenciais e marcas de certificação	Cumprimento de critérios comuns	"Ao conseguir-se a certificação pelo modelo das respostas sociais, praticamente cumpre-se todos os critérios da norma"	1
		Complementaridade entre os modelos	"Porque também existem respostas sociais na instituição que não existe modelo referencial da segurança social e só podem ser certificados pela norma"	1
CATEGORIA (2)	**SUB-CATEGORIAS**	**INDICADORES**	**UNIDADES DE CONTEXTO**	**UE**
Certificação da Qualidade das respostas socias da instituição com a marca ISS como evidencia de qualidade comprovada através do MAQRS	Respostas certificadas	"A Santa Casa da Misericórdia de Almada está certificada, em âmbitos diferentes"	"Creche" "ERI (Estrutura Residencial para Idosos)" "Centro de Dia" "SAD (Serviço de Apoio Domiciliário)"	4
	Respostas na eminencia de certificação	"Já foi auditado e estamos só a aguardar certificado"	"Creche Familiar" "Lar de Infância e Juventude"	2
	Entidade certificadora	"EIC" Empresa Internacional de Certificação	"EIC" Empresa Internacional de Certificação	1
	Nível de certificação	Nível C	"Começámos pelo C"	1
	Divulgação da certificação	Divulgação da certificação	"Boletim da câmara" "Site da misericórdia" "Colóquios" "Ações de formação" "Placards nas respostas sociais" "Jantar de trabalhadores"	6

ANEXO IX

Análise de Conteúdo ET3 FG

Anexo IX. Análise de conteúdo de entrevista Focus Group a Coordenadora pedagógica e Educadoras de Infância

TEMA 1 - Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Práticas de avaliação pré-existentes na Instituição anteriores à aplicação do Manual de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais – Creche (MAQRS)	Emergência de práticas de avaliação na Instituição	Fazia-se avaliação	CP - "O avaliar era feito assim um bocadinho às três pancadas não é?" CP - "A nossa avaliação era: Foi bom, foi razoável, foi muito bom ou satisfatório, grau de satisfação foi muito bom" E1 - "Nós realmente, a gente conseguia avaliar, mas quando íamos tirar o sumo, o número específico de famílias que participaram, ou crianças, ou utentes que não participaram nesta ou aquela atividade… Quantas ações concretas ou quantos parceiros concretos, nós temos que saber, não está lá…"	3
	Avaliação das pessoas / colaboradores da Instituição	Avaliação psicológica dos colaboradores da instituição		0
	Avaliação das crianças	Avaliação das crianças	CP - "Avaliação de "olhómetro"" CP - "Como antigamente em que são avaliadas as crianças, uma vez ao ano embora nós avaliássemos a meio do ano, mas de olho, para irmos planificando, para irmos construindo o caminho deles, mas avaliávamos só no final do ano, era a ficha de avaliação que era feita no final do ano juntamente com os pais" CP - "Esta coisa de avaliação de ""olhómetro"" CP – "Chegávamos a junho e começávamos a preencher as fichas de avaliação"	4
	Avaliação da satisfação dos clientes	Avaliação da satisfação dos clientes		0
	Avaliação dos instrumentos de planificação pedagógica	Avaliação do que se planificava	CP - "Nós sabíamos que tínhamos que avaliar aquilo que planificávamos mas no final do ano letivo é que andávamos completamente às aranhas "e agora?"" CP - ""Como é que eu vou avaliar o projeto pedagógico? Se não tive tempo para fazer registo ao longo do ano?""	2

TEMA 2 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição - 1ª fase: Emergência do processo – decisão, e preparação da avaliação

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Decisão e fundamentos da aplicação do MAQRS-creche na instituição	Responsável pela decisão	A decisão foi da Direção		0
	Objetivos e fundamentos da decisão de aplicação do MAQRS na instituição	Fazer o ponto da situação		0
		Refletir sobre as práticas da instituição	CP - "É uma reflexão essencialmente" CP - "O mais importante de tudo é precisamente isso, é que esta avaliação é sobretudo isso, uma reflexão" CP - "Refletimos" E2 - "Refletimos um bocado com a nossa chefia" E2 – "Pronto refletimos um bocadinho sobre estas questões"	5
		Mudar, organizar e melhorar as práticas da instituição	CP – "Deixámos a outra casa arrumada e agora viemos arrumar esta, é um bocadinho assim…" E1- "Arrumar esta e estrear a nova…"	0
		Apostar na Qualidade	CP - "A Qualidade, sem dúvida a qualidade"	1
		Aceder à certificação		0

	Escolha do MAQRS/Razões como instrumento normativo da avaliação na instituição	Ampla divulgação do MAQRS por parte da Segurança Social		0
		Participação da Instituição na fase experimental do MAQRS	CP - "Fizemos esse processo de verificação, se valia a pena, se não valia a pena, no que e que nos vamos meter, vamos por partes e que partes…" CP – "Víamos quais eram os contributos da utilização daqueles documentos"	2
		Complementar e facilitar a aplicação da Norma ISO 9001		0
CATEGORIA (2)	**SUB-CATEGORIAS**	**INDICADORES**	**UNIDADES DE REGISTO**	UE
Planeamento e preparação da implementação do MAQRS-creche na instituição	Emergência de uma equipa responsável pela qualidade na instituição	Equipa externa		0
		Equipa interna Comissão da Qualidade		0
		Composição da comissão da qualidade		0
	Competências da Comissão da qualidade	"A comissão decide"		0
		Partilha de informação		0
		Programação dos planos de auditoria		0
		Realização do plano de melhorias		0
	Formação sobre o MAQRS na instituição	Aposta na Formação sobre o MAQRS	CP - "Rapidamente fomos fazer formação"	1
		Âmbitos da formação sobre o MAQRS		0
		Destinatários da formação sobre o MAQRS	CP – "Todos nós rapidamente fomos fazer formação nesta área porque era importante"	1
		Periodicidade da formação sobre o MAQRS	CP - "Fazíamos reuniões muito frequentemente" CP - "Fazíamos reuniões com o pessoal da qualidade uma vez por mês, onde nós tirávamos as nossas duvidas"	2
	Adaptação do MAQRS à Instituição	Construção de um modelo adaptado à realidade e situação da instituição	CP - "Depois foi a construção do modelo de avaliação, do nosso próprio manual de boas práticas"	1
		Adaptação do MAQRS à prática pedagógica em creche e Jardim de Infância	CP – "As fichas, os PI's fomos nós as educadoras que fizemos tudo com base no modelo de avaliação" CP – "Nós o que tínhamos era o modelo, pegávamos no modelo e tentávamos aplicar aquilo à nossa prática, depois ver quais são os documentos que me servem, quais são os que não fazem sentido" CP – "Adaptámos à nossa prática, pronto e à nossa realidade."	3
		Adaptação do MAQRS ao jardim de infância	CP – "Os PI's elas faziam-nos pelo menos para aquelas crianças que apresentassem características especiais para as crianças que tivessem outro tipo de resposta dentro da própria instituição" CP – "As entradas e saídas mantém, as quedas, as alergias, a ação medicamentosa, o PI, os cadernos das salas deixam de existir" CP – Os PI's "Não fazem para cada criança, fazem para as que sentirem necessidade só"	3

TEMA 3 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 2ª fase: Implementação do processo – Modalidades de participação dos atores e critérios do MAQRS na Instituição

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Participantes e Modalidades de participação na implementação do MAQRS-creche na instituição	Participação da gestão /mesa administrativa	Decisão e regulação		0
	Participação da direção coordenação técnica	Decisão e regulação		0
	Participação do responsável da qualidade	Decisão e regulação		0
		Responsabilidade pela qualidade na instituição	CP - "Hoje assume a responsabilidade de toda a qualidade da misericórdia"	1
		Materialização das decisões da comissão da qualidade		0
		Organização e preparação do trabalho		0
		Investimento na formação	CP - "Investiu muito" CP - "Fez muita formação" CP - "Foi fazer o curso de auditores"	3
		Partilha de boas práticas com outras instituições	CP - "Fez duas apresentações no "coisas de criança"	1
	Participação da direção técnica	Decisão e regulação	E1 - "Ela vai buscar aquelas questões fulcrais, cruza informações e documentos, e põe-nos realmente a pensar" CP - "Ela cruza-nos os documentos todos"	2
		Construção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática da instituição	CP – "O que é que temos para fazer, os papeis que temos para preencher, os timings estão muito bem definidos, nós temos anualmente estes mapas, eu e a Diretora fazemos divide por meses, e elas têm isto em sala"	1
		Promoção da formação da sua equipa		0
		Motivação da equipa	CP - "A chefe consegue pôr-nos e pôr os outros a acreditar naquilo que é importante" CP – "Ela acredita muito! (…) E eu acho que isso transpira para nós e faz-nos realmente ter muita vontade" CP - "Já acredito tanto naquilo que ela já me disse, que eles próprios respondem "Pronto, está bem… está bem, vamos experimentar, vamos tentar" CP – "Ela consegue isto… consegue mover uma equipa de 30 pessoas assim e toda a gente fica a acreditar que aquilo é realmente mesmo muito importante" CP – "Ela dá-nos sempre exemplos, quando nós questionamos para quê que isto ou aquilo é importante" CP – "Ela vai buscar, dá-nos exemplos, dá-nos objetivos, dá-nos indicadores de medida, e lá vamos nós, "Pronto, já nos convenceu de mais esta" e isto faz-nos andar…"	6
	Participação da coordenação pedagógica	Regulação	CP - "Enviam-me a globalização de todos os dados e de tudo o que fizeram durante aquele mês" CP – "Tudo… Tudo o que ela fez nesse mês (…) Tudo isto me manda cada educadora mensalmente e eu faço a globalização com a direção" CP - "Dou contas mensais à diretora técnica, do trabalho de todos" CP – "Trimestralmente envio para a diretora técnica	9

			toda esta informação” CP – “Elas sabem muito bem o que têm de cumprir e nós sabemos também o que exigimos delas, até para dar resposta também a quem exige de nós” CP - “Ao fim do mês têm de me mandar este registo todo. Se ela faz 10 telefonemas ao mês, tem que me dizer” CP – “Com aquele ponto nominal que elas me mandam e com a ação pedagógica que me mandam mensalmente, eu com isso posso fazer *check list* perfeitamente” CP – “Vou lá e pergunto “O Joãozinho telefonaste porquê? 3 vezes? O que é que se passou?” E ela vai ter de saber dizer” CP – “Eu posso exigir o processo do João para me certificar que ficou registado”	
		Preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática pedagógica	CP – “Eu faço a globalização trimestral” CP – Mapas de organização “Eu e a Diretora fazemos”	2
	Participação dos Educadores de Infância	Preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica	CP - “Nós fazemos planificação quer mensal, quer semanal” E2- “Vamos avaliar” CP - “O programa de acolhimento elas faziam-no” CP – “Os PI’s elas faziam-nos” E1 – “Cadernos para preencher” E1 – “Temos de registar” E2 – “Preenchemos todos os dias” CP – “São avaliados pela educadora” CP – “Mensalmente as colegas preenchem” CP – “Reformulou 5 ou 6” PDI’s CP – “Atendimentos” CP – “Contactos telefónicos CP – “Fichas de abordagem CP – “Entradas e saídas” CP – “Sinalizações (…) para psicologia” CP – “Contactos com o parceiro nomeadamente da ação social e o RSI” CP - “Tem de ter esse registo todo” CP – “Todos eles têm de ter esse registo mensalmente” E2 – “Fazemos o registo mensal” CP – “As colegas têm um dia de atendimento mensal” CP – “Estão disponíveis para atender os pais todos” CP – “Ela vai registando para poder dar” CP – “As educadoras podem preencher todos” E1 - “Os registos diários são preenchidos por toda a gente, que teve contacto com as crianças e aqueles mensais, semanais, somos nós” CP – “Tudo o que é diferente do dia a dia, elas enviam informação diária” E2 – “Arquivar é que normalmente somos nós” E1 – “Planeei nesse sentido” CP – “Até dia tal tenho de fazer PDI’s CP – “Até dia tal tenho de fazer perfis” CP – “Até dia tal tenho de fazer o projeto pedagógico” CP – “Elas fazem esse registo mensalmente” CP – “O ponto nominal que elas me mandam” CP – “A ação pedagógica que me mandam mensalmente” CP - “Ela tem a planificação feita” CP - “Tem os registos do mês anterior” CP – “Registei”	36
		Participação em reuniões	CP – “Reuniu com os pais 10 vezes” CP - “Quantas reuniões de pais fez” CP – “Passaram a reunir com os pais mensalmente” CP – “neste momento todos os educadores de creche reúnem com todas as famílias” CP – “Até dia tal tenho de fazer reuniões de pais” CP – “Desde a primeira reunião e desde o primeiro encontro com os pais”	7

			CP – "Reuniões mensais com os responsáveis"	
	Participação das Ajudantes de ação Educativa	Adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica	CP – "Havia muita coisa que já era preenchido por elas" CP – ""Fazemos os registos"" CP – "Todos eles são preenchidos por toda a gente" CP – "Se forem as auxiliares a estar com a situação, se foram elas que deram a medicação, se foram elas que foram ao centro de saúde, são elas que preenchem, embora nós possamos dar alguma ajuda, mas, é feito por elas" E2 – "Preencher elas podem preencher tudo" E2 – "Embora a auxiliar já tenha também registado"	6
	Participação dos Pais e Encarregados de Educação	Envolvimento e adoção de novos instrumentos e dinâmicas da instituição	CP - "Esta avaliação pode ser partilhada nas reuniões com os pais" E2 - "Os pais no início do mês podem ter uma noção do que eu vou trabalhar ao longo daquele mês" CP – "Para ver os documentos que eram assinados por eles quais é que achavam que não eram necessários" E2 – "Conseguimos ter ao final do dia a informação sobre a criança para dar acesso aos pais" CP - "Todos os pais assinam" E2 - "O acompanhamento que nós fazemos com os pais" E2 - "Os próprios pais acabam por ser um bocadinho envolvidos no processo" E2 - "É da responsabilidade dos pais, deixarem um registo disso no caderno diário dos filhos, se a criança vomitou em casa esteve com febre" E2 - "Cabe aos pais fazerem um registo no caderno" CP- "Quem está com a criança de manhã e recebe a criança ajuda o pai a preencher a documentação" CP – "E os pais a mesma coisa" (Enviam informação diária) E1 – "Conversas com os pais" CP - "O pai consulta aquela informação, portanto o livro está sempre disponível em sala, quando o pai chega vai ver a informação" CP – "Todos estes cadernos de cuidados pessoais estão na sala para que os pais quando vão buscar as crianças no final do dia possam consultar" CP - "Os PDI's são para isso mesmo, são para nós trabalharmos com a família, não é? Para que a família tenha estratégias para que em casa aquelas competências também sejam adquiridas ou consolidadas" E2 – "Não é vir só à escola ver o papel e assinar, é trazer algumas ideias… porque aquilo dá-lhes realmente mais envolvimento no desenvolvimento dos filhos…" E2 – "Naqueles momentos de transição de manhã ou de tarde o pai ou a mãe pode ajudar" E2 – "Em todas praticamente todas as áreas e todas as estratégias embora com mais ou menos intensidade os pais acabam por realmente se conseguir envolver" E1 - "Pais temos de falar um bocadinho do plano individual" CP – "Foi numa reunião as duas a conversar sobre o filho que chegaram as duas a este consenso"	20
CATEGORIA (2)	**SUB-CATEGORIAS**	**INDICADORES**	**UNIDADES DE REGISTO**	UE
Práticas de avaliação adotadas na instituição relativas aos critérios do MAQRS	Liderança, planeamento e estratégia	Gestão da missão, visão, valores e estratégia da instituição	CP - "Nós eramos e somos um centro comunitário, portanto há mais de uma resposta dentro da mesma instituição"	1
	Avaliação e gestão das pessoas /colaboradores da instituição	Avaliação psicológica dos colaboradores da Instituição		0
		Avaliação do desempenho dos colaboradores da instituição	CP - "Avalia o nosso desempenho, desde a qualidade do nosso trabalho, motivação e a criatividade, de relacionamento com os outros quer na relação com as famílias quer com a própria equipa"	9

			E1 - "A iniciativa…" CP – "Avalia um bocadinho também o potencial" CP - "Avalia também o nosso potencial, se temos ou não aptidões e capacidades para desempenhar outro tipo de funções" CP - "Refletimos um bocadinho sobre a nossa prática" CP – "Avaliamos com a nossa chefia se realmente as coisas vão no bom caminho, se não, o que é que temos a melhorar, o que é que devemos manter" CP - "A nossa postura…" E2 - "Na avaliação, nós pensamos um bocadinho sobre o nosso percurso" CP – "Nós agora fizemos a avaliação de desempenho"	
	Avaliação e gestão das parcerias e recursos	Avaliação e gestão de parcerias	CP - "Quantos parceiros concretos, nós temos que saber" CP – "Quantos contactos com o parceiro nomeadamente da ação social e o RSI"	2
		Gestão de recursos financeiros	CP – "Processo de mensalidade" CP – "se saiu porque deixou de pagar mensalidade"	2
		Gestão e respeito pela confidencialidade da informação sobre as crianças	E2 - "Os processos das crianças podem ter informação que os pais nos confiam só a nós e acabam por não passar sequer pronto, para a restante equipa" CP – "Nunca é afixada até porque a avaliação é o único local onde nós colocamos nomes" E2 – "Raramente eu descrimino os nomes principalmente nos objetivos porque esta avaliação é de acesso aos pais e toda essa informação que eu vou trabalhar com o filho da Madalena, só diz respeito à Madalena, como tal eu não vou expor esta criança na sala" E2 – "Não tenho o hábito mesmo na avaliação de descriminar nomes" CP – "A avaliação é o único local onde nós colocamos nomes, é o único em que é mais explícito"	5
		Gestão da informação sobre as crianças através de reuniões de equipa técnica para partilha e análise de informação sobre as crianças	CP - "Há mais de uma resposta dentro da mesma instituição, e elas iam sempre fazendo esta troca, esta partilha e havendo registos, coisa que antigamente era muito informal ou em reuniões e passou a haver um encontro mais frequente entre as colegas" CP - "Nós fazíamos sempre reuniões conjuntas para também podermos passar aos colegas do pré-escolar" CP - "Reuniões semanais entre nós" CP – "Com base em algumas reuniões pedagógicas"	4
		Organização da informação sobre as crianças em processos individuais	E2 - "Nós temos na sala assim em média dois dossiers com os processos das crianças, e é mesmo, elas sabem onde estão, se houver alguma urgência, algum contacto elas já sabem onde estão e vão, mas só mesmo, mesmo, mesmo no caso de alguma urgência" E2 – "Quando uma criança frequenta a instituição, o processo da criança está sempre na sala da educadora que está a acompanhar a criança" CP - "Onde é que está o processo" CP – "Os processos" CP – "O processo do João…" CP – "Um processo" CP – "O mesmo processo que é confirmado" CP – "O mesmo processo de mensalidade"	8
		Partilha de informação entre escola e família através do caderno pessoal diário ou livro de ocorrências	E1 - "Cadernos diários" E2 – " No caderno diário" CP - "Registo colado no caderno" E1 – O caderno diário "vai e vem todos os dias" CP – "Os cadernos diários" CP - "As informações menos correntes, essas vão mesmo no caderno diário" CP- "Fazemos este registo nos dois sítios, quer no caderno diário quer no documento dos cuidados pessoais" E2 – "Registado no caderno que vai para casa" CP – "O livro de ocorrências" CP – "No livro"	13

			CP – "No caderno" CP – "Alguns cadernos" CP - "O caderno"	
		Gestão das instalações equipamentos e materiais	E1 - "Temos o registo do material que é onde os pais registam todo o material que vem para a sala E1 - "Desinfeções" E2 – "Registamos sempre que limpamos uma mesa, um catre" E2 – "Sempre que desinfetamos os brinquedos CP - "Documentos próprios no caso de pedido de material" CP – "Eu tenho de desinfetar o muda fraldas sempre, portanto enquanto eu vou desinfetando o muda fraldas com uma mão vou já registando com a outra, é assim que se faz e faz-se!" CP – "Portanto tudo aquilo que entra, quer de roupa, quer de material, portanto sentimos necessidade de tudo aquilo que existe e tudo aquilo que sai, vamos colocando" CP – "Conseguimos dizer aos pais, das fraldas que trouxeram no início do ano, quantas foram usadas e dessas quantas foram de micção e quantas de defeção" E1 – "Ele está identificado e tudo" E1 – "Eu dei no inicio do ano entrada" E2 – "Nós vimos que o material estava a acabar, nós pedimos à família" E2 – "A instituição tem sempre um material extra" E2 – "Nós nunca tiramos de uma criança para outra, temos sempre um stockzinho numa sala…"	13
	Avaliação e gestão dos processos da creche	Registos datados e assinados relativos à realização dos processos	CP - "Vamos registando coisas" CP – "Temos impressos próprios" E2 – "É tudo registado a hora e a rubrica de quem fez" CP – " Fica sempre registado não há dúvidas" E2 – "Fica sempre registado" E1 – "Eu vou registando" E1 – "Alguma dúvida, eu registei" CP – "Estamos a começar a registar" CP – "Está tudo registado" CP – "Ela tinha de ter algum registo em sala" E1 – "Havia registo" CP – "As coisas estão identificadas e registadas" CP – o registo "é uma forma de nos salvaguardarmos" E1 – "Fazer os registos" CP – "Qualquer um faz lá o registo". CP – "Se ela não estiver, como educadora, qualquer um faz lá o registo" E1 – "Tenho lá tudo escritinho" CP – "Acabamos por perder mais tempo a tentar lembrar do que a fazer um registo"	18
		Integração dos registos no processo individual de cada criança	E2 - "São colocados no processo individual das crianças" E2 - "Fica tudo no processo individual da criança" AL – "Vai ficando no processo individual" CP - Relatórios de terapeutas, de médicos, psicólogos "Tudo arquivado no processo individual" E2 – "Isto eu tenho de fazer nos registos diversos, que está no processo da criança que está no *dossier*, que está no meu armário" E2 – "Posso ir com calma buscar o dossier onde está o processo e vou registar"	6
		Execução de perfis de desenvolvimento	CP - "Tenho de fazer perfis"	1
		Execução de uma ficha de abordagem	CP - "Ficha de abordagem"	1
		Execução de uma ficha de avaliação diagnóstica	CP – "Na atualização diagnóstica"	1
		Execução de um programa de acolhimento	CP – "Agora com o programa de acolhimento nós sabemos" CP – "Nós temos uma avaliação de um mês inteiro não	2

			é? Especificamente para aquela área”	
		Execução de um plano de desenvolvimento individual (PI)	E1 – “ PI’s (…) de três em três meses” CP – “Eu faço os planos individuais de desenvolvimento” E2 – “Acompanhamento do PDI” E2 – “Quando revejo os PDI’s tenho noção dos meus apontamentos e daquilo que li, e destaca-se logo ali dos 5 ou 6 4 não atingiram o objetivo que estava determinado” CP – “Fazer um PDI” CP – “Foi ver os PDI’s”	6
		Planeamento, registo e acompanhamento da prática pedagógica	E1 - “Fazemos os planos semanais” E1 - “Planeamentos das atividades de sala” E2 – “A mesma informação que eu recolho ao nível da minha planificação semanal, vai-me dar algum feed-back para a minha avaliação e para o acompanhamento do PDI” CP – “Nas planificações delas, ao lado das atividades está o objetivo” E2 – “Planeamento mensal” CP – “Elas trabalham muito ao nível da fotografia” CP – “Mandam “hoje fizemos” com a fotografia” CP - “Semanalmente registamos as atividades e se foram conseguidas ou não, o que é que vamos planear na próxima semana” E1 – “As planificações semanais partem um bocadinho dos nossos PI’s. Acaba por haver uma interligação dos documentos entre si” E1 – “Um documento onde tínhamos de pôr as metas de avaliação” E2 – “Eu avalio todo o grupo e a atividade em si e depois com as 6 crianças com as quais o meu objetivo é promover conceitos de classificação eu vou registar se conseguiram classificar”	11
		Execução de um projeto pedagógico	CP – “Nós estamos a fazer o projeto pedagógico”	1
		Avaliação dos instrumentos de planificação da prática pedagógica	CP – “Tem o projeto pedagógico avaliado” CP – Os PI’s “São avaliados” CP– “Avaliou 18 PDI’s”	3
		Avaliação das crianças	CP – “Com esta criança eu tenho de trabalhar essencialmente a linguagem, são as maiores necessidades desta criança” E2 – “Sei que tenho duas crianças com dificuldade em fazer o movimento de pinça, enquanto que, com as outras crianças eu vou fazendo um controlozinho a ver se trocam a cor, a ver como é que estão a fazer a garatuja” E2 – “Para acompanharmos o grupo e para fazermos a avaliação é necessário observar” CP – “Se eu tiver que a substituir e avaliar os miúdos, mesmo conhecendo-os só um mês, eu sou capaz de o fazer” AL - “Chegamos às avaliações” E2 – “Preciso de saber se atingiram o objetivo que eu tinha de participarem” E2 – “Avalio todo o grupo” E2 – “Eu consigo sentar-me com a família e dizer “durante a atividade com massa pão a criança x foi capaz de classificar o material adequadamente como mole” E2 - “A criança classificou com sucesso a mesa e conseguiu dizer que era dura” CP – “Vamos fazendo pausas a meio do ano e vamos conversando “olhe, vamos ter que estimular mais esta área, e vamos ter que trabalhar mais…”” E2- “Quando nós estamos a avaliar” CP – “Nós avaliamos as crianças” E1 – “Acabamos por guiar um bocadinho os pais para a dificuldade maior dos filhos não é” E1 – “Isso também nos ajuda depois a fazer a	16

			avaliação“ E1 – “Se já sabemos que em casa já o faz ou já sabemos que aqui também o faz portanto vamos registar que a competência está adquirida” CP - “Aqui a nível da socialização ele agora está muito agressivo”	
		Registo da receção e entrega da criança	E1 - “Temos de registar as entradas e as saídas com por exemplo quem entrega e quem traz a criança” CP – “Mostre-me lá, entradas e saídas…” CP - “Ele tem aqui entrada e saída neste dia” CP - “Com entradas e saídas das crianças”	4
		Preparação da saída das crianças da instituição	CP - “Têm que justificar as saídas” CP – “Porque é que saíram” CP – “Se saiu porque” CP – “Se desistiu porque foi para outra escola” CP – “Saiu porque”	5
		Registo dos cuidados pessoais	CP – “As colegas fazem um livrinho mensal, com o nome de cada um, portanto é uma folha individual, onde fazem o registo” E1 - “Temos três cadernos para preencher, cada um com uma ficha individual” E1 – “Temos o registo de cuidados pessoais” CP – “É um documento comum embora cada criança tenha esse registo dentro dos seus cuidados pessoais” E1 – “Temos os registos dos cuidados pessoais em que cada folha tem um nome”	5
		Registo dos Contactos ou atendimentos às famílias	E2 – “Algum telefonema ou atendimento a um pai, também preenchemos um impresso para isso” E1 – “Temos os contactos telefónicos…” E2 –“Sempre que telefono a um pai, anoto logo”	3
		Cuidados e registo dos momentos de higiene	E1 – “Temos as mudas das fraldas” E2 – “No caso da micção sempre que vão à casa de banho” E2 – “Sempre que vão à muda da fralda, sempre seja micção seja defeção é registada a hora” E2 – “Quando as crianças já não usam fralda, é registada a hora a que vai à casa de banho” E2 – “ Tenho um documento mais para controlar quem usa fralda durante o dia, quem usa só para dormir e quem já não usa” E1 – “Quem tiver a mudar uma fralda regista” E1 – “No registo da higienização” CP – “O bebé até aos não sei quantos anos toma banhinho a seguir a cada muda…” CP – “Em cada muda de fralda nós lavamos um bebé” CP – “Da cintura para baixo o bebé é lavado, tem banheira” CP - “Elas lavam-nos sempre, sempre” CP - “Havendo o registo que foram não sei quantas micções e não sei quantas defeções, já se sabe”	12
		Acompanhamento, e registo dos momentos de descanso	E1 - “A hora do repouso” CP - “Se dormiu bem, se não dormiu”	2
		Acompanhamento, registo e apoio na alimentação	CP – “Se comeu bem” E1 – “A hora das alimentações” E1 – “Informação mais direta que está logo disponível na sala para podermos confirmar” E2 – “Registo da hora das refeições” E2 – “Fazemos o registo de como correu a refeição, se comeu pouco, se comeu” CP – “Têm uns registos que são feitos anuais, que é o caso das alergias… “ E1 - “Temos a introdução dos alimentos, num documento próprio” E1 – “Quem estiver com a criança na alimentação regista…” E1 – “A criança acaba de comer já está, pronto já registei” E2 – “É necessário confirmar as horas das refeições”	10

		Cuidados e registo em situação de doença ou acidente	E1 – "Acidentes ou acontecimentos extraordinários" E1 – "Administração de medicações" E2 – "Se houve uma queda" E2 - "Se caiu mal…" E2 – "No caso de uma criança dar uma queda temos um impresso próprio para registar a queda" E2 - "Caso a criança tome alguma medicação exceto o Ben-u-ron ou o Brufen é preenchida uma folha de ação medicamentosa" CP – "Termo de responsabilidade de administração medicamentosa" CP - "Registo da hora a que foi tomado, medicação que é administrada e quem deu" E2 – "No caso de a criança vomitar, fazer uma diarreia, fazemos o registo no caderno diário" CP – "Tem que ficar registado que a mãe não trouxe a medicação e assinado por ela e assinado pela mãe, em como a mãe se responsabiliza que não trouxe" CP – "Se teve febre, se não teve"	
		Medição análise e melhoria		0
	Resultados clientes	A avaliação da satisfação dos clientes		0
	Resultados Pessoas	Avaliação da satisfação e motivação dos colaboradores	CP – "Avalia (…) a motivação"	1
	Resultados sociedade	Avaliação das necessidades e expectativas da comunidade em que a instituição está inserida		0
		Avaliação do desempenho ambiental	CP - "Nós somos uma ecoescola" CP – "Ela pedia-nos para reaproveitar-mos, fazer A5 em vez de fazer A4 e outras coisas"	2
	Resultados chave do desempenho	Avaliação do desempenho planeado		0
	Periodicidade da avaliação	"Diferentes períodos do ano"	CP- "Fazemos sempre avaliação" CP – "Pode ser diário, pode ser mensal, pode ser semanal…depende das situações…"	2
		Avaliação semanal	E2 – "Avaliamos à semana porque cada semana tem os seus objetivos…" E2 - "Semanalmente registamos (…) se as coisas ficaram aprendidas ou não como é que eu vou fazer se vou ter de alterar as estratégias…" CP- Semanalmente temos (…) as avaliações"	3
		Avaliação mensal	CP - "PI's (…) São avaliados mensalmente" CP – "Depois são avaliados mensalmente" E2 - "A fazer os nossos acompanhamentos mensais"	3
		"Anualmente"	CP – "Nós sofremos sempre uma avaliação" CP- Foi feita agora por esta altura, em maio, portanto referente ao ano civil anterior. CP – "Avaliação no final do ano sobre o nosso trabalho"	3

TEMA 4 – A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 3ª fase: Regulação do processo - Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Auditorias e Instrumentos de regulação e monitorização da avaliação /objetivos e importância	Auditorias internas	Equipa responsável		0
		Constituição da Equipa	CP – "O auditor entra em sala e aí diz" CP – "O auditor" CP – "O Auditor" CP – "Que uma auditora"	4
		Periodicidade das auditorias internas	CP – "Nós temos auditorias em maio/junho portanto foi agora praticamente e depois é outra vez em novembro/dezembro" CP - "Na primeira auditoria"	2
	Auditorias externas	Entidade responsável		0
		Periodicidade das auditorias externas		0
	Finalidade das auditorias	"Parar, refletir e ponderar"		0
		Confirmar procedimentos e a sua evidência	CP – "Para ver se o nome que estamos a dizer bate ou não bate com a cara que lá está" CP - "Traga-me lá o processo do João…" CP – "Porque é que houve aqui uma falha na medicação" CP – "Mostre-me lá, entradas e saídas…" CP – "E como é que você me prova que ele neste dia faltou?" CP – "Vêm perguntar coisas" CP - "Isto tudo é cruzado, tudo, tudo, tudo…" CP – "O mesmo processo de mensalidade que é confirmado com a Diretora é o mesmo processo que é confirmado na sala da criança…" CP – "Ver os PDI's, para perceber que áreas é que eu andei a trabalhar com aquela criança e ver se estava segundo a descrição que eu fiz…" CP – "Confrontar então que áreas é que eu tinha estado a trabalhar com aquele rapaz" CP – "Eles não vêm ver nada mais do que a nossa prática e ver se aquilo que nós dizemos que fazemos é realmente aquilo que fazemos" CP – "Eles estiveram a verificar se aquilo que ela fazia se era feito daquela forma…" CP – "Tudo isso eles verificam se é feito como deve ser ou não é feito" E2 – "Pode acontecer isto numa auditoria e realmente a pessoa vai perguntar porquê que aquela criança ficou sem fraldas, Eu tenho de ir buscar realmente o documento que foi para casa e que foi por incumprimento da família"	14
		"Avaliar"		0
		"Mudar"		0
		Evoluir		0
		Melhorar		0
		Fechar não conformidades		0
	Relatórios de auditoria	Equipa responsável pelos relatórios		0
		Periodicidade dos relatórios de auditoria		0
		Utilidade dos relatórios de auditoria		0
	Relatório de revisão pela gestão	Periodicidade do relatório de revisão pela gestão		0

		Utilidade do relatório de revisão pela gestão		0
	Divulgação e comunicação dos relatórios de auditoria	"Estão na intranet"		0
	Plano de melhoria contínua	"Plano de melhoria contínua"		0
		Responsável pelo plano de melhoria contínua		0
		Conteúdo do plano de melhoria contínua		0
		Âmbitos de aplicação do plano de melhoria contínua		0

TEMA 5 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 4ª fase: Impacto do processo – Principais alterações na prática da instituição, perspetivas finais dos participantes

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE
Resultados/ Principais alterações resultantes da aplicação do MAQRS-creche na instituição	Alterações na Organização	Reestruturação interna		0
	Alterações nas práticas de avaliação	Avaliações mais rigorosas	E1 – "Não é só a qualidade, isto também envolve muito a quantidade, cada vez nos é exigido mais e perguntado a nível quantitativo…"	1
		Avaliações mais focadas no individuo	E2 - "Eu foquei mais a minha atenção naquela criança"	1
		Avaliações mais facilitadas pelos registos	CP - "Quando avaliamos é muito mais fácil fazer uma avaliação no final do ano sobre o nosso trabalho porque há registos" E1 – "É muito mais fácil dessa forma"	2
		Avaliações mais generalizadas	CP – "Quando avaliamos queremos avaliar tudo"	1
	Alterações à prática pedagógica	Prática pedagógica mais centrada no indivíduo	E2 - "Dentro do grande grupo temos realmente crianças onde nos focamos mais" E1- "Perde-se muito o foco no grupo, penso eu" E1 – "Quando trabalhamos em sala o nosso foco não é o grupo, é cada criança individual, cada criança tem o seu ritmo e nós temos de nos moldar desta forma" CP – "Quando eu planifico, planifico para o grupo todo mas tenho em atenção que aquela criança precisa mais de mim do que qualquer uma das outras" CP – "Seja o que for que eu planifiquei e que é virado só para ela" CP – "Agora nós olhamos para uma criança e temos logo a noção "para esta criança eu preciso trabalhar esta, esta e esta área para que a criança no final do ano tenha estas competências adquiridas" E1 – ""Agora vou dar mais atenção aquele, por esta e aquela competência, amanhã vou dar mais atenção ao outro por outra competência qualquer"" E2 - "Dentro das atividades que eu desenvolvo semanalmente, há realmente aquelas que todos fazem, mas há aquelas em que eu me foco mais, "Aqui o meu objetivo é trabalhar mais com esta criança" E2 – "Em vez de focar a minha atenção em todo o grupo, eu quando peço para me ajudar a contar a história eu foco a minha atenção mais em duas ou três crianças com quem estou a trabalhar aquelas áreas para ter uma noção como é que elas estão a seguir"	9

		Prática pedagógica com objetivos mais definidos	CP - "Há um trabalho muito mais intencional" CP – "As coisas têm uma intenção maior…"	2
		Adoção de novos instrumentos de registo da prática pedagógica	E2 - "Agora eu registo" CP – "Nós sentimos necessidade de haver um maior registo"	2
		Adoção de novos instrumentos de planeamento da prática pedagógica	E2 - "Planeamento semanal" E2 – "Planeamento mensal" CP – "Os PI's" CP –"O projeto pedagógico"	4
		Adoção de novos instrumentos e dinâmicas de regulação e avaliação da prática pedagógica	CP – "Indicadores de impacto" CP – "O ponto de ação pedagógica" CP – "Ponto de situação nominal" AL - "Atualização de diagnóstico" E2 - "Na avaliação eu só ponho números" E2 - "Eu vou realmente avaliar na parte do acompanhamento do PDI" CP – "Agora com o programa de acolhimento nós sabemos" CP – "Daí depois sai a ação pedagógica que é onde têm os PI's e toda a informação que diz respeito a todas as crianças de uma forma global"	8
	Alterações na relação com as famílias	Maior envolvimento das famílias	E2 - "Há muita comunicação escola-família" E2 - "Desde o início do ano até agora já há uma evolução em os pais aceitarem isto melhor" E1 – "Agora quando vêm eu tenho mães a fazerem atendimentos de uma hora, uma hora e meia, duas e querem contar imensa coisa e saber também. Agora até são muitas vezes eles que nos perguntam quando é que é hora de nos reunirmos e tudo." E2 – "Há famílias que já estão realmente a viver o processo e que estão empenhados no processo nota-se mesmo com isso, desde o princípio do ano a evolução que estamos a fazer e as conversas que temos agora, os pais já estão a perceber a importância…" CP – "Há uma maior responsabilização por parte das famílias e da nossa parte há uma maior exigência para com eles"	5
	Potencialidades da implementação do MAQRS-creche na instituição	"Rigor na avaliação"	E2- "Há muito mais rigor" E2 – "Tenho de dizer exatamente quantas" E2 – "Agora não, agora há muito mais rigor" CP – "Eu acho que isto nos dá um rigor diferente"	4
		"Rigor da monitorização"		0
		Otimização dos serviços	CP - "As coisas estão muito bem organizadas, estão muito bem coordenadas"	1
		Familiaridade dos colaboradores com as questões da qualidade	E1 – "Eu para mim, tudo o que eu sei agora já foi dentro do manual da qualidade" CP – "O modelo só sabe fazer assim e a (A) tem esta capacidade, pronto, é extremamente natural naquilo que faz, portanto as pessoas acabam por… Não há volta a dar, vão ver o que ela faz e a forma como ela faz e vão chegar à conclusão que, "pronto, realmente não custa nada"" CP – "Elas têm isto tudo muito bem definido e muito bem esquematizado"	3
		Vontade e motivação dos colaboradores	CP - "Muita vontade de aprender, fazer e de convencer" CP – "Vontade de aprender e têm vontade de participar e de colaborar" CP – "Vimos nós cheias de vontade de fazer" E1 – "Vale a pena"	4
		Melhor conhecimento das crianças	E2 – "Um conhecimento mais profundo das crianças, no caso individual, normalmente maior conhecimento do grupo"	4

			CP - "Quando nós avaliamos as crianças para além de estarmos muito mais seguras do nosso trabalho e daquilo que fizemos, os pais percebem isso… "Bem ela conhece mesmo bem o meu filho"" CP - "Eles agora têm consciência disso "Eh pá, realmente aquela pessoa trabalha mesmo e conhece mesmo bem o meu filho… se calhar até conhece melhor do que eu vejam bem…"" CP – "A questão da qualidade também nos trouxe outra mais-valia, que é (…) fazer o PDI"	
		Registo da pratica pedagógica e acesso à informação	E2 – "Todos estes processos eu passo para a (A) e a (A) vai tendo sempre informação" E2 – "Há muita informação e mesmo sem entrar em contacto comigo há muitos documentos onde a (A) tem acesso à informação" CP – "Esta é aquela que eu considero ser a nossa maior valia, é que eu mesmo estando sem sala, consigo substituir qualquer uma delas, que toda a informação… Entro em sala e tenho lá a informação toda…" CP – (O Registo) "É realmente uma mais-valia" CP – "É isso que eu acho que é a maior valia. O podermos dar resposta aos pais, podermos responder e não ficar com dúvidas" CP – "Vou ver nos registos de entradas e assim confirmamos" CP – "Fomos vendo a mais-valia que era o registo" E2 - "Esta avaliação é de acesso aos pais" E2 – O encarregado de educação "pode consultar a minha planificação" E2 – "O facto de nos obrigar a escrever muito também nos ajuda" CP - "É muito mais fácil fazer uma avaliação (…) porque há registos" E2 – "Quando começamos a ver realmente a importância dos papéis, a verdadeira importância…" CP – "O que a qualidade nos fez foi registar e o maior rigor eu acho que é esse" CP – "Se eu tiver registo (…) é uma salvaguarda mesmo da nossa prática" CP – "È uma forma de nos salvaguardarmos" CP – "Agora eu nem sequer perco tempo a pensar no que a minha memória diz, chego ali ao papel e está registado"	16
	Limitações da implementação do MAQRS-creche na instituição	O vocabulário do MAQRS		0
		Burocracia	CP – "Porque a burocracia torna-se demasiado não é?" CP – "É gastar papel, papel, papel" CP - "Passamos a vida a gastar papel" CP – "Isto é só papel, papel, papel" CP – "Isto vai ser um mundo de papel"	5
		Resistência à mudança	CP – "Embora tenha havido alguma resistência" CP - "Houve alguma resistência por parte dos educadores" CP – "Aqui tem havido talvez uma resistência maior" E2 – "As famílias também têm sido um bocadinho mais reticentes" E2 – "Esta resistência das auxiliares" CP – "Primeiro que elas entrassem naquele ritmo" CP- "Para elas foi uma experiencia de início, pronto, por exemplo eu estou-me a lembrar de uma das coisas que para nós é básica e que já não conseguimos trabalhar de outra forma e que a elas lhes fez muita confusão"	7
		O envolvimento das pessoas	CP – "Chegámos à conclusão que as pessoas não se envolvem da mesma forma" CP – "Falta realmente o entrosamento também da equipa"	2
		Equilibrio das equipas		0
		Falta de Tempo	CP – "Era suposto entrarem às 8 da manhã e saírem às 19, mas elas nunca conseguem, entram às 9 da manha na mesma ou às 10 e saem às sete"	11

			CP – "Nós dedicamos os nossos fins de semana, as nossas noites para trazer papel para aqui" E2- "Temos saudades a nível de tempo, que em casa tínhamos livre e agora não temos" CP – "Agora nós somos oito educadores e entramos sempre antes da nossa hora e nunca saímos à nossa hora, nunca saímos" CP – "Em casa em meia hora fazemos aquilo que aqui não fazemos numa" CP – "Nós temos programado 5 horas não letivas semanais, não é? Nós sabemos que temos… Agora fazê-las… Por enquanto ainda é complicado" CP – "Não têm tempo para sentir que têm tempo para poder sair de sala" CP – "Desocupa-nos a memória e ocupa-nos o tempo, obviamente não é?" E1 – "Porque eu não tenho tempo" CP – "Tenho esperança que cheguemos a uma fase de maturidade que nos dê isso, que nos dê esse tempo" CP - "Temos 12 horas de funcionamento portanto a que abre entra às sete da manhã e ela sem dúvida vai ter de sair às sete da tarde portanto elas vão-se cruzar ali um bocadinho antes da hora de almoço e um bocadinho depois do almoço, pouco mais se vão cruzar as duas pessoas em sala"	
		Falta de recursos humanos	CP – "Uma coordenação comum que acumula sala com berçário, portanto também não é fácil depois dar-lhes o apoio que é necessário" CP – "A redução de pessoal vai ser muita, a partir do próximo ano nós já vamos seguir a portaria" CP – "Duas pessoas por sala para dez crianças, não vai ser fácil" CP – "Agora vai ter que dar apoio às duas salas, portanto eu acho que aí realmente vai ser a nossa maior complicação" CP – "No primeiro berçário para mim será a sala mais complicada, no caso da (A) ficará com dois primeiros berçários, sendo que vem uma educadora em estágio e tem duas auxiliares"	5
		Custo financeiro		0
		Aumento de trabalho	CP – "Foi para nós um choque muito grande porque o trabalho ia aumentar brutalmente" CP – " Foi isto o nosso maior choque…" CP - "O nosso trabalho aumentou exponencialmente " CP – "Não conseguíamos chegar a tudo" CP – "Levam a mochila para casa às costas" CP – "Não há dias em que elas possam não levar trabalho não é, porque todos os dias vai e vem, todos os dias vai e vem!" CP – "Alguma coisa daquilo que levam para casa…" CP – "Eu tenho essa esperança que daqui a dois anos, estaremos no caminho certo e se calhar consigamos fazer três horas não letivas por semana, que se leve metade do trabalho para casa"	8
		O espaço físico	CP – "Também as instalações não nos ajudam não é?" CP - "O espaço físico não é o mais atrativo" CP – "Temos esperança que agora quando passarmos para o novo espaço seja tudo mais fácil e as coisas melhorem…" CP – "Tem sido difícil assim, nós termos 3 equipamentos físicos distintos"	4
		Falta de formação	CP – "Chegámos à conclusão que é isso que nos faz falta a todos, temos que fazer formação, objetivos, indicadores porque, falta-nos ainda… precisamos sempre da bengala… E2- "Foi preciso estar a dar muito apoio de sala porque as auxiliares também não sabiam trabalhar com os documentos, não é? Era sempre necessário a nossa presença e a nossa prática..."	2
	Mensagens sugestões e conselhos deixados	"Vale a pena"	E1 – "Dá muito trabalho mas vale a pena"	1
		É uma questão de hábito	E2- "Ao princípio parece pior, parece mais complicado mas depois cai no hábito, faz-se com naturalidade"	2

	pela instituição		E1- "Ao princípio é assustador (…) mas depois engrenando é uma questão de hábito…"	
		É preciso liderança, alguém que perceba do MAQRS e motive a equipa	CP- Eu acho que daria um conselho…quem vai por esses caminhos agora vai ter de ter alguém que motive muito, alguém que esteja muito por dentro, perceba muito bem o que é que está a dizer e que nos vá desmistificando CP – "O importante mesmo é ter alguém que perceba muito disto, que acredite muito e que leve os outros a acreditar" CP - "Se tivermos uma direção que não acredita e que não quer… "Ah está bem, não querem não fazemos…" Não dá! Não dá!"	3
		A formação é importante	CP - "Fazer formação (…) porque era importante"	1
		As auditorias são muito úteis		0
		É importante o envolvimento de todos	CP - "É importante envolve-las também e elas também terem acesso aos documentos"	1
		Caderno de anotações	E2 - "Tenho é sempre um caderninho de bolso onde eu vou fazendo os meus registos e notas" E2- "Eu tenho umas folhinhas" E2 – "O caderninho está sempre comigo, ajuda a fazer o check up, ainda há pouco pensei "olha deixa-me só registar aqui que telefonei à criança x que é para quando chegar à sala não me esquecer""	3

TEMA 6 - A importância da Certificação da Qualidade em Creche pelo MAQRS-Creche

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO	UE
Decisão e objetivos da certificação da qualidade nas respostas sociais da instituição através do MAQRS	Decisão de candidatura à certificação da qualidade	Decisão da Direção		0
		Direção com responsável da Qualidade		0
	Objetivos da Certificação da qualidade	"Serviço de excelência"		0
		"Satisfação do cliente"		0
		Diferenciar-se das outras IPSS		0
		Receber financiamento		0
	Objetivos de certificação da qualidade para o futuro	Alcançar níveis mais altos de certificação da qualidade A ou B		0
		Alcançar a certificação em mais respostas sociais		0
	Marca de Certificação pretendida	"Foi objetivo ser duplamente certificado"		0
		Marca ISS Instituto da Segurança Social e ISO 9001		0
	Razão de opção por dois referenciais e marcas de certificação	Cumprimento de critérios comuns		0
		Complementarida de entre os modelos		0

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE CONTEXTO	UE
Certificação da qualidade das respostas socias da instituição com a marca ISS como evidencia de qualidade comprovada através do MAQRS	Respostas certificadas	"A Santa Casa da Misericórdia de Almada está certificada, em âmbitos diferentes"		0
	Respostas na eminencia de certificação	"Já foi auditado e estamos só a aguardar certificado"		0
	Entidade certificadora	"EIC" Empresa Internacional de Certificação		0
	Nível de certificação	Nível C		0
	Divulgação da certificação	Divulgação da certificação		0

ANEXO X

Análise de conteúdo das entrevistas por temas

Tema 1 - Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS

Tema 2 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição - 1ª fase: Emergência do processo – decisão, e preparação da avaliação

Tema 3 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 2ª fase: Implementação do processo – Modalidades de participação dos atores e critérios do MAQRS na Instituição

Tema 4 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 3ª fase: Regulação do processo - Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação

Tema 5 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 4ª fase: Impacto do processo – Principais alterações na prática da instituição, perspetivas finais dos participantes

Tema 6 - A importância da Certificação da Qualidade em Creche pelo MAQRS-Creche

Anexo X. Análise de conteúdo das entrevistas por temas

Tema 1 - Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UE
Práticas de avaliação na Instituição antes da aplicação do MAQRS	Práticas, âmbitos e dimensões de avaliação na Instituição	Fazia-se avaliação	7	4	2	1	0	14
		Avaliação psicológica dos colaboradores da instituição	0	1	0	0	0	1
		Avaliação das crianças	0	1	4	0	0	5
		Avaliação da satisfação dos clientes	0	1	0	0	0	1
		Avaliação dos instrumentos de planificação pedagógica	1	0	2	0	0	3

Tema 2 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição - 1ª fase: Emergência do processo – decisão, e preparação da avaliação

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	EU
Decisão e fundamentos da aplicação do MAQRS na Instituição	Decisão	A decisão foi da Direção	1	2	0	0	0	3
	Objetivos	Fazer o ponto da situação	0	1	0	0	0	1
		Refletir sobre as práticas da instituição	0	0	3	0	2	5
		Mudar, organizar e melhorar as práticas da instituição	1	1	1	1	0	4
		Apostar na Qualidade	0	1	1	0	0	2
		Aceder à certificação	0	3	0	0	0	3
		Complementar e facilitar a aplicação da Norma ISO 9001	0	1	0	0	0	1
	Fundamentos	Ampla divulgação do MAQRS por parte da Segurança Social	1	1	0	0	0	2
		Participação da Instituição na fase experimental do MAQRS	2	3	1	0	0	6

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UE
Planeamento e preparação da implementação do MAQRS na Instituição	Equipa responsável pela qualidade	Equipa externa	4	0	0	0	0	4
		Equipa interna / Comissão da Qualidade	3	2	0	0	0	5
		Composição da Comissão	2	2	0	0	0	4
	Competências da Comissão da qualidade	"A comissão decide"	0	4	0	0	0	4
		Partilha informação	2	0	0	0	0	2
		Programa os planos de auditoria	0	1	0	0	0	1
		Realiza o plano de melhorias	0	1	0	0	0	1
	Formação sobre o MAQRS na instituição	Aposta na Formação	2	3	1	0	0	6
		Âmbitos da formação	1	2	0	0	0	3
		Destinatários da formação	4	4	1	0	0	9
		Periodicidade da formação	1	2	2	0	0	5
	Adaptação do MAQRS à Instituição	Construção de um modelo adaptado à instituição	7	2	1	0	0	10
		Adaptação do MAQRS à prática pedagógica em creche	0	0	3	0	0	3

Tema 3 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 2ª fase: Implementação do processo – Modalidades de participação dos atores e critérios do MAQRS na Instituição

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UE
Participantes e Modalidades de participação na implementação do MAQRS na instituição	Participação da direção	Decisão e regulação	3	3	0	0	0	6
	Participação do responsável da qualidade	Decisão e regulação	1	1	0	0	0	2
		Responsabilidade pela qualidade na instituição	1	1	1	0	0	3
		Materialização das decisões da comissão da qualidade	0	2	0	0	0	2
		Organização e preparação do trabalho	0	1	0	0	0	1
		Investimento na formação	1	1	3	0	0	5
		Partilha de boas práticas com outras instituições	0	2	1	0	0	3
	Participação da direção técnica	Decisão e regulação	2	1	1	1	0	5
		Construção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática da instituição	0	0	1	0	0	1
		Promoção da formação da sua equipa	0	1	0	0	0	1
		Motivação da equipa	0	0	6	0	0	6
	Participação da coordenação pedagógica	Regulação	0	0	9	0	0	9
		Preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização e avaliação da prática pedagógica	0	0	2		0	2
	Participação dos Educadores de Infância	Preparação e adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica	3	0	2	4	3	12
		Participação em reuniões	0	0	7	0	0	7
	Participação das Ajudantes de ação Educativa	Adoção de novos instrumentos e dinâmicas de organização da prática pedagógica	0	0	4	0	2	6
	Participação dos Pais e Encarregados de Educação	Envolvimento e adoção de novos instrumentos e dinâmicas da instituição	1	9	9	2	9	30

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UE
Critérios meios do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da Instituição	Liderança, planeamento e estratégia	Gestão da missão, visão, valores e estratégia da instituição	0	6	1	0	0	7
	Avaliação e gestão das pessoas	Avaliação dos colaboradores da Instituição	0	1	7	1	1	10
	Avaliação e gestão das parcerias e recursos	Avaliação e gestão de parcerias	0	0	2	0	0	2
		Gestão de recursos financeiros	0	0	2	0	0	2
		Gestão e respeito pela confidencialidade da informação sobre as crianças	0	0	2	0	3	5
		Gestão da informação sobre as crianças através de reuniões de equipa técnica	0	0	4	0	0	4
		Organização da informação sobre as crianças em processos individuais	0	0	6	0	2	8
		Partilha de informação entre escola e família por escrito	0	0	9	2	2	13
		Gestão das instalações equipamentos e materiais	0	0	4	4	5	13
	Avaliação e gestão dos processos da creche	Registos datados e assinados relativos à realização dos processos	0	0	11	5	2	18

		Integração dos registos no processo individual de cada criança	0	0	1	0	4	5
		Execução de perfis de desenvolvimento	0	0	1	0	0	1
		Execução de uma ficha de abordagem	0	0	1	0	0	1
		Execução de uma ficha de avaliação diagnóstica	1	0	1	0	0	2
		Execução de um programa de acolhimento	0	1	2	0	0	3
		Execução de um plano de desenvolvimento individual (PI)	1	4	3	1	2	11
		Planeamento, registo e acompanhamento da prática pedagógica	0	0	3	4	3	10
		Execução de um projeto pedagógico	0	0	1	0	0	1
		Avaliação dos instrumentos de planificação da prática pedagógica	1	0	3	0	0	4
		Avaliação das crianças	0	1	4	3	7	15
		Registo da receção e entrega da criança	0	0	3	1	0	4
		Preparação da saída das crianças da instituição	0	0	5	0	0	5
		Registo dos cuidados pessoais	0	0	2	3	0	5
		Registo dos Contactos ou atendimentos às famílias	0	0	0	1	2	3
		Cuidados e registo dos momentos de higiene	0	0	5	3	4	12
		Acompanhamento, e registo dos momentos de descanso	0	0	1	1	0	2
		Acompanhamento, registo e apoio na alimentação	0	0	2	4	3	9
		Cuidados e registo em situação de doença ou acidente	0	0	3	2	4	9
		Medição análise e melhoria	0	1	0	0	0	1

CATEGORIA (3)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UE
Critérios Resultados do MAQRS-Creche, perspetivas e práticas da Instituição	Resultados clientes	A avaliação da satisfação dos clientes	1	7	0	0	0	8
	Resultados Pessoas	Avaliação da satisfação e motivação dos colaboradores	0	0	1	0	0	1
	Resultados sociedade	Avaliação das necessidades e expectativas da comunidade em que a instituição está inserida	0	0	0	0	0	0
		Avaliação do desempenho ambiental	0	0	2	0	0	2
	Resultados chave do desempenho	Avaliação do desempenho planeado	3	0	0	0	0	3
	Periodicidade da avaliação	"Diferentes períodos do ano"	0	1	2	0	0	3
		Avaliação semanal	0	0	1	0	2	3
		Avaliação mensal	0	0	2	0	1	3
		"Anualmente"	2	1	3	0	0	6

Tema 4 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 3ª fase: Regulação do processo - Auditorias e instrumentos de regulação e monitorização da avaliação

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UE
Auditorias e Instrumentos de regulação e monitorização da avaliação /objetivos e importância	Auditorias internas	Constituição da equipa responsável	2	2	4	0	0	8
		Periodicidade das auditorias internas	2	2	2	0	0	6
	Auditorias externas	Entidade responsável	1	1	0	0	0	2
		Periodicidade das auditorias externas	1	2	0	0	0	3
	Finalidade das auditorias	"Parar, refletir e ponderar"	0	1	0	0	0	1
		Confirmar procedimentos e a sua evidência	1	0	13	0	1	15
		"Avaliar"	0	1	0	0	0	1
		Melhorar	0	6	0	0	0	6
		Fechar não conformidades	1	1	0	0	0	2
	Relatórios de auditoria	Equipa responsável pelos relatórios	1	1	0	0	0	2
		Periodicidade dos relatórios de auditoria	1	1	0	0	0	2
		Utilidade dos relatórios de auditoria	2	1	0	0	0	3
		Divulgação e comunicação dos relatórios de auditoria	3	1	0	0	0	4
	Relatório de revisão pela gestão	Periodicidade do relatório de revisão pela gestão	0	1	0	0	0	1
		Utilidade do relatório de revisão pela gestão	0	1	0	0	0	1
	Plano de melhoria contínua	"Plano de melhoria contínua"	0	1	0	0	0	1
		Responsável pelo plano de melhoria contínua	1	1	0	0	0	2
		Conteúdo do plano de melhoria contínua	0	2	0	0	0	2
		Âmbitos de aplicação do plano de melhoria contínua	0	1	0	0	0	1

Tema 5 - A aplicação do MAQRS-Creche na instituição – 4ª fase: Impacto do processo – Principais alterações na prática da instituição, perspetivas finais dos participantes

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UE
Resultados/ Principais alterações resultantes da aplicação do MAQRS na instituição em creche e jardim de infância	Alterações na Organização	Reestruturação interna	0	2	0	0	0	2
	Alterações nas práticas de avaliação	Avaliações mais rigorosas	0	5	0	1	0	6
		Avaliações mais focadas no individuo	0	2	0	0	1	3
		Avaliações mais facilitadas	2	0	1	1	0	4
		Avaliações mais generalizadas	0	0	1	0	0	1
	Alterações à prática pedagógica	Prática pedagógica mais centrada no indivíduo	1	8	3	3	3	18
		Prática pedagógica com objetivos mais definidos	1	0	2	0	0	3
		Adoção de novos instrumentos de registo da prática pedagógica	0	0	1	0	1	2
		Adoção de novos instrumentos de planeamento da prática pedagógica	2	3	2	0	2	9
		Adoção de novos instrumentos e dinâmicas de regulação e avaliação da prática pedagógica	0	0	5	0	2	7
	Alterações na relação com as famílias	Maior envolvimento das famílias	3	1	1	1	3	9

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UE
Perspetivas dos participantes acerca do MAQRS-Creche e sua implementação na Instituição	Potencialidades da implementação do MAQRS-Creche na instituição	"Rigor na avaliação"	0	1	1	0	3	5
		"Rigor da monitorização"	2	2	0	0	0	4
		Otimização dos serviços	7	2	1	0	0	10
		Familiaridade dos colaboradores com as questões da qualidade	2	1	2	1	0	6
		Vontade e motivação dos colaboradores	0	0	3	1	0	4
		Melhor conhecimento das crianças	0	0	3	0	1	4
		Registo da prática pedagógica e acesso à informação	5	2	10	0	6	23
	Limitações da implementação do MAQRS-Creche na instituição	O vocabulário do MAQRS	0	1	0	0	0	1
		"Burocracia"	1	2	4	0	0	7
		Resistência à mudança	2	3	5	0	2	12
		O envolvimento das pessoas	3	4	2	0	0	9
		Equilíbrio das equipas	1	0	0	0	0	1
		Falta de Tempo	0	0	9	1	1	11
		Falta de recursos humanos	0	0	5	0	0	5
		Custo financeiro	4	0	0	0	0	4
		Aumento de trabalho	3	0	9	0	0	12
		O Espaço físico	0	0	4	0	0	4
		Falta de formação	0	0	1	0	1	2
	Perspetivas finais dos participantes	Vale a pena	0	0	0	1	0	1
		É uma questão de hábito	0	0	0	1	1	2
		É preciso liderança, alguém que perceba do MAQRS e motive a equipa	0	0	3	0	0	3
		A formação é importante	0	2	1	0	0	3
		As auditorias são muito úteis	0	1	0	0	0	1
		É importante o envolvimento de todos	1	1	1	0	0	3

Tema 6 - A importância da Certificação da Qualidade em Creche pelo MAQRS-Creche

CATEGORIA (1)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UE
Decisão e objetivos da certificação da qualidade nas respostas sociais da instituição através do MAQRS	Decisão de candidatura à certificação da qualidade	Decisão da Direção	1	1	0	0	0	2
		Direção com responsável da Qualidade	0	1	0	0	0	1
	Objetivos da Certificação da qualidade	"Serviço de excelência"	1	2	0	0	0	3
		"Satisfação do cliente"	0	1	0	0	0	1
		Diferenciar-se das outras IPSS	5	0	0	0	0	5
		Receber financiamento	1	0	0	0	0	1
	Objetivos de certificação da qualidade para o futuro	Alcançar níveis mais altos de certificação da qualidade	1	1	0	0	0	2
		Alcançar a certificação em mais respostas sociais	2	3	0	0	0	5
	Marca de Certificação pretendida	"Foi objetivo ser duplamente certificado"	1	1	0	0	0	2
		Marca ISS Instituto da Segurança Social e ISO 9001	1	1	0	0	0	2
	Razão de opção por dois referenciais e marcas de certificação	Cumprimento de critérios comuns	0	1	0	0	0	1
		Complementaridade entre os modelos	1	1	0	0	0	2

CATEGORIA (2)	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	DCT	DT	CP	E1	E2	UE
Certificação da Qualidade das respostas socias da instituição com a marca ISS	Certificação da qualidade na instituição	"A Instituição está certificada, em âmbitos diferentes"	1	4	0	0	0	5
		Entidade certificadora "EIC" Empresa Internacional de Certificação	2	1	0	0	0	3
		Nível de certificação C	1	1	0	0	0	2
		Divulgação da certificação	7	6	0	0	0	13