



Maria Guiomar Vieira Mendes Alves Coelho

**CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE CONTEXTOS
PRÉ-ESCOLARES INCLUSIVOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM TEMAS DE PSICOLOGIA
2011

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação

**Contributos para a Promoção da Qualidade de Contextos
Pré-escolares Inclusivos**

Maria Guiomar Vieira Mendes Alves Coelho

2011

Dissertação apresentada para obtenção de grau de Mestre em Temas de Psicologia, na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Ana Isabel da Mota e Costa Pinto (F.P.C.E.U.P.) e co-orientada pela Professora Doutora Sílvia Araújo de Barros (E.S.E-I.P.P.).

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Isabel Pinto, por aceitar ser minha orientadora e, assim, partilhar generosamente a sua sabedoria, por toda a confiança demonstrada e pelo apoio incondicional oferecido ao longo deste projecto.

À Professora Doutora Sílvia Barros, pela atenção, cuidado e disponibilidade sempre presentes.

À Dra. Mónica Silva, pelo esforço e empenho na participação neste estudo.

Ao Agrupamento, na pessoa da Directora, Dra. Ana Reis, pelo desafio proposto.

Às Educadoras de Infância participantes neste estudo, pelo empenho, disponibilidade e dedicação com que se envolveram no mesmo, permitindo a realização do trabalho que é agora apresentado.

À Olga e sua prima Arlete, que tão atenciosamente ajudaram a encontrar um livro perdido.

À Inês e ao Alberto, pela preciosa colaboração na formatação e no arranjo gráfico.

Ao Manuel e à Luisa, pelo tempo que me dedicaram e pela paciência e amor com que me ajudaram neste processo.

A todos os que, de algum modo, deram o seu contributo para o presente estudo.

Aos meus Pais.

Resumo

A investigação tem demonstrado que a qualidade dos cuidados na infância contribui para os resultados do desenvolvimento das crianças, estando os cuidados de maior qualidade associados a melhores resultados. A qualidade de tais cuidados para a infância tem sido analisada em relação à qualidade de processo e à qualidade de estrutura.

Baseado em modelos do desenvolvimento humano contextualistas-sistémicos, nomeadamente no modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), assim como no modelo transaccional de Sameroff, o presente estudo pretendeu promover a qualidade do ambiente em cinco salas de educação pré-escolar inclusivas nas quais a investigadora exercia funções de docente de Educação Especial, através da implementação de um programa de formação-intervenção em serviço. Esse programa consistiu numa formação inicial de grupo com as cinco educadoras participantes seguido de sete sessões individuais de formação com cada educadora, com a finalidade de reflectir acerca de aspectos específicos de qualidade nas suas salas.

Com este objecto, foi realizada uma avaliação inicial da qualidade das cinco salas participantes e uma outra avaliação posterior à formação-intervenção, que decorreu ao longo de cinco meses, através da utilização dos seguintes instrumentos de medida: a versão portuguesa da Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition (ECERS-R; Harms, Clifford, & Cryer, 2008) e a tradução do suplemento da ECERS para crianças com Necessidades Educativas Especiais (ECERS-NEE, Harms, Clifford, & Bailey, 1986; s/d).

Apesar do curto tempo de intervenção, os resultados obtidos revelam uma melhoria na qualidade das salas participantes em todas as dimensões, o que mostra a importância de formações em serviço, em contextos naturais, nos quais o formador também participa.

Foi também objectivo deste estudo registar as ideias das educadoras quanto ao processo de formação-intervenção que, sendo globalmente positivas, motivaram a decisão da Direcção do Agrupamento pela continuidade desta formação em serviço no próximo ano lectivo.

Abstract

Research has shown that high quality childcare has positive effects on children's developmental outcomes. Childcare quality has been studied in terms of two components: process and structure.

Based on contextualist-systemic models of human development, namely the bioecological model (Bronfenbrenner & Morris, 1998) and Sameroff's transactional model, the present study aimed to promote quality in five inclusive preschool classrooms in which the researcher was working as a Special Education teacher, by implementing an in-service training / intervention program. This program consisted of an initial training session for the group of the five participant teachers, followed by seven individual training sessions aimed at analyse, with each teacher, specific aspects of their classroom quality.

With this aim, the five classrooms' quality was initially assessed, followed by five months of the in-service intervention program, after which a final assessment was made using the same measures: a Portuguese version of the Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition (ECERS-R, Harms, Clifford, & Cryer, 2008) and the translation of the ECERS supplement for children with Special Educational Needs (ECERS-NEE, Harms, Clifford, & Bailey, 1986; undated).

In spite of the short intervention time, results show an improvement on all quality dimensions in all the participant classrooms, indicating the relevance of in-service training, occurring in the natural contexts, with the direct participation of the trainer.

This study also aimed to analyze the participants' ideas regarding the intervention program which, being generally positive, led the Director of the School Grouping to decide for the maintenance of this in-service training in the next year.

Résumé

Recherche a montré que la qualité des soins éducatifs pendant les premiers ans de vie contribue aux résultats de développement des enfants. En faite les services de qualité supérieure sont associés à des meilleurs résultats développementaux. La qualité des soins est considérée par rapport à la qualité du processus et à la qualité de la structure.

Encadré par des modèles de développement contextualistes-systémiques, dans le cas le modèle bioécologique (Bronfenbrenner & Morris, 1998) ainsi que le modèle transactionnel de Sameroff, cet étude à eu comme but améliorer la qualité de l'environnement éducatif dans cinq salles d'éducation préscolaire inclusives dans lesquelles l'investigatrice exerçait la fonction de professeur d'éducation spéciale, en mettant en œuvre un programme de formation-intervention en service . Ce programme consistait en une formation initiale en groupe avec les cinq éducatrices participantes suivie par sept séances individuelles de formation avec chaque éducatrice pour analyser des aspects spécifiques de la qualité de leurs salles.

Dans ce but, on a fait une évaluation initiale de la qualité des salles participantes, suivie par cinq mois de formation-intervention, après ce qu'on a fait une évaluation final, en utilisant les mêmes instruments : la version portugaise de l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire – Edition révisée (ECERS-R ; Harms, Clifford, & Cryer, 2008) et la traduction du supplément de l' ECERS-R pour des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux (ECERS-NEE; Harms, Clifford, & Bailey, 1986 ; n/d).

Malgré le peu de temps d'intervention, les résultats ont révélé une amélioration générale dans toutes les dimensions de qualité de toutes les salles participantes, indiquant l'importance de formations en service dans des contextes naturels, avec la participation direct du formateur.

Un autre objectif de cette étude était d'analyser les idées des éducatrices sur le processus de formation-intervention, qui en se révélant globalement positif a conduit à la décision du Conseil du Groupe des Écoles de poursuivre la formation l'année prochaine.

Índice

INTRODUÇÃO	1
I. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	2
1. Modelos de Desenvolvimento Contextualistas	2
1.1 O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris	4
1.2 Modelo Transaccional de Sameroff e Fiese	6
1.3 Perspectiva sobre a incapacidade	8
2. A Importância da Qualidade do Ambiente de Educação Pré-Escolar	11
2.1 O Conceito de Qualidade	11
2.2 O Efeito da Qualidade no Desenvolvimento da Criança	14
2.3 Qualidade em contextos inclusivos	17
3. Importância da Formação na Promoção da Qualidade do Ambiente em Educação de Infância	18
II. ESTUDO EMPÍRICO	21
1. Objectivos	21
2. Método	21
2.1 Participantes	22
2.2 Medidas	23
2.3 Procedimento	28
3. Resultados	30
3.1 A avaliação inicial da qualidade das salas	30
3.2 O Processo de Formação - Intervenção	34
3.3. A avaliação final da qualidade das salas e a avaliação da formação-intervenção	38
4. Discussão de Resultados e Conclusão	42
Referências Bibliográficas	48
Anexos	

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo conceptual das relações entre qualidade dos cuidados e resultados do desenvolvimento	15
Figura 2. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Espaço e Mobiliário	30
Figura 3. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Rotinas/Cuidados Pessoais	31
Figura 4. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Linguagem/Raciocínio	31
Figura 5. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Actividades	32
Figura 6. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Interação	32
Figura 7. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Estrutura do Programa	33
Figura 8. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Pais e Pessoal	33
Figura 9. Resultados da ECERS-NEE por item e na subescala – Recursos para Crianças com NEE.....	34
Figura 10. Perfil geral da qualidade nas subescalas da ECERS-R e ECERS-NEE das salas ($N=5$).....	39
Figura 11. Perfil geral da qualidade global medida com a ECERS-R das salas nos dois momentos.....	40
Figura 12. Perfil geral comparativo da qualidade na subescala ECERS-NEE nas salas	41

Índice de Quadros

Quadro 1. Grupos etários das crianças das salas seleccionadas	22
Quadro 2. Problemáticas das crianças com NEE incluídas nas salas seleccionadas.....	22
Quadro 3. Características sociodemográficas das educadoras e características de estrutura das salas	23
Quadro 4. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Espaço e Mobiliário ...	30
Quadro 5. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Rotinas/Cuidados Pessoais.....	31
Quadro 6. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Linguagem/Raciocínio	31

Quadro 7. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Actividades.....	32
Quadro 8. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Interacção	32
Quadro 9. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Estrutura do Programa	33
Quadro 10. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Pais e Pessoal	33
Quadro 11. Resultados da ECERS-NEE por item e na subescala –Recursos para Crianças com NEE.....	34
Quadro 12. Ordem de prioridades das seis dimensões de qualidade por Educadora	35
Quadro 13. Número de educadoras por grau de prioridade para cada uma das dimensões de qualidade	35
Quadro 14. Avaliação das Educadoras participantes em relação à sessão de formação de grupo (<i>N</i> =5)	37
Quadro 15. Médias obtidas pelas salas em cada subescala na observação inicial e na observação final (<i>N</i> =5)	39
Quadro 16. Perfil geral da qualidade global medida pela ECERS-R na observação inicial e na observação final em cada sala.....	40
Quadro 17. Perfil Geral da subescala ECERS-NEE na observação inicial e na observação final em cada sala	40
Quadro 18. Percepção das educadoras participantes sobre o processo de formação	42

Índice de Anexos

Anexo 1. Visão Geral das Subescalas e dos Itens da ECERS-R e do suplemento ECERS-NEE	
Anexo 2. Descritores de Qualidade do Suplemento ECERS-NEE	
Anexo 3. Questionário sóciodemográfico	
Anexo 4. Ficha de avaliação do Encontro “ <i>Promoção da Qualidade em Educação Precoce</i> ”	
Anexo 5. Questionário “ <i>Promoção da Qualidade em Educação Pré-Escolar</i> ”	
Anexo 6. Folha de Registo	
Anexo 7. Calendarização	
Anexo 8. Guião	

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu na sequência do interesse manifestado à autora do presente estudo pela Direcção do Agrupamento, onde exerce funções como Docente de Educação Especial, em organizar uma formação em serviço para as educadoras, com vista à promoção da qualidade no contexto pré-escolar inclusivo desse Agrupamento. Pretende-se assim, com o presente estudo e enquanto elemento participante e formador, contribuir para a melhoria da qualidade das práticas promovidas em contextos de jardins-de-infância com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Tendo como base conceptual os modelos bioecológico e transaccional do desenvolvimento humano e reconhecendo a importância da interacção entre os factores individuais e ambientais na determinação da incapacidade da criança, avaliou-se esses contextos, caracterizando-os em relação aos dois tipos de indicadores de qualidade consensualmente definidos, os de estrutura e os de processo. Os resultados obtidos nessa avaliação inicial, com a utilização de instrumentos de medida adequados para esse efeito - a versão portuguesa da Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition (ECERS-R; Harms et al., 2008) e a tradução do suplemento da ECERS para crianças com NEE, a ECERS-NEE (Harms et al., 1986; s/d) - constituíram o ponto de partida para o processo de formação reflexivo com as educadoras participantes, que se pretendeu indutor da melhoria da qualidade global das salas, o que se verificou na avaliação final, usando os mesmos instrumentos de medida.

Para avaliar a implementação do programa de formação no processo de melhoria da qualidade das práticas educativas, as percepções das educadoras acerca do mesmo foram um contributo importante para a continuidade deste tipo de formação em serviço no plano futuro de intervenção no Agrupamento.

A presente tese de mestrado encontra-se dividida em duas partes. Na primeira parte, faz-se o enquadramento conceptual que fundamenta a temática em causa, abordando os modelos de desenvolvimento contextualistas, a importância da qualidade do ambiente de educação pré-escolar e a importância da formação na promoção da qualidade do ambiente em educação de infância. A segunda parte descreve o estudo empírico, quanto aos objectivos do estudo, ao método utilizado, aos resultados obtidos, à discussão dos mesmos e à conclusão.

I. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. Modelos de Desenvolvimento Contextualistas

De acordo com Lerner (2002, como referido em Pinto, 2006), não existe uma única teoria ou metodologia que explique o desenvolvimento humano, sendo necessária a integração de diferentes teorias numa filosofia, através da qual são interpretados os resultados da pesquisa e as implicações dos mesmos. Esta filosofia, ou “visão do mundo” (Kuhn, 1962, como referido em Pinto, 2006), surge sob a forma de um “modelo” do desenvolvimento humano (Overton & Reese, 1973, como referido em Pinto, 2006). Englobando o estudo do desenvolvimento humano aspectos cognitivos e aspectos sócio-emocionais, a compreensão dos fenómenos da mudança tem estado, desde o início, associada à controvérsia sobre a importância dos contributos relativos dos factores genéticos e dos factores ambientais no desenvolvimento (nature vs. nurture), originando, no decurso do século XX, o aparecimento de diferentes modelos do desenvolvimento humano (Pinto, 2006).

Durante grande parte do século XX, a análise dos processos psicológicos cognitivos e sócio-emocionais era feita independentemente dos contextos e do tempo, naquilo que denominaram a “perspectiva dos traços”. O objecto de estudo era o indivíduo, sendo o desenvolvimento considerado fruto da evolução mental e psicológica com base em padrões pré-estabelecidos, estáveis, generalizáveis – uma sequência de estádios de maturação – independentes do meio e do tempo e tendentes para um estado ideal (Altman & Rogoff, 1987). Qualquer problema de desenvolvimento cognitivo e mental dever-se-ia unicamente a lesões cerebrais, por mínimas que pudessem ser, ocorridas durante o período perinatal (Sameroff & McKenzie, 2003, como referido em Pinto, 2006).

Bairrão (1995), numa reflexão acerca da Psicologia da Educação, refere que esta foi evoluindo, no sentido de reconhecer progressivamente a importância do meio no desenvolvimento da criança, assim como da interacção entre esta e o meio. Como refere Pinto (2006, p. 23), durante esta evolução “assistiu-se a um privilegiar progressivo da compreensão da criança inserida nos seus cenários naturais de vida, desenvolvendo-se em interacção com os objectos, com os pares e adultos significativos, e construindo

activamente o seu conhecimento, através dessa interacção, no contexto de actividades sócio-culturais”. Estas novas visões do mundo, ou abordagens filosóficas do desenvolvimento humano designam-se por perspectiva interaccionista, perspectiva organísmica e perspectiva transaccional (Altman & Rogoff, 1987). Bairrão (1995, p. 8) enfatiza a importância destas perspectivas, sugerindo a sua utilização como forma de “...analisarmos a necessidade progressiva de modelos mais abrangentes na compreensão do comportamento humano que possam nortear as teorias e as práticas actuais em psicologia”. A perspectiva interaccionista defende que o indivíduo e o ambiente (contexto físico e social) são entidades isoladas que interagem entre si, estudando a previsão e o controlo do comportamento e dos processos psicológicos como variáveis dependentes e os factores ambientais como variáveis independentes (Altman & Rogoff, 1987). Nesta perspectiva, o indivíduo é considerado passivo, resultando o seu comportamento da acção de factores exteriores a si (ambiente) ou de características suas (herança genética), não tendo o indivíduo influência no seu desenvolvimento, sendo apenas um destes domínios, hereditariedade ou meio externo, o influenciador do desenvolvimento (Grande, 2010). No início da segunda metade do século XX, começa a sentir-se a necessidade de abandonar o modelo unidireccional representativo da perspectiva interaccionista, sendo adoptado um modelo bidireccional, característico da perspectiva organísmica (Altman & Rogoff, 1987). Neste modelo, a unidade de análise é já o sistema integrado indivíduo-ambiente e a ênfase é dada à actividade entre estes dois elementos separados que estabelecem relações e interacções entre si, sendo atribuídas qualidades ao todo – sistema dinâmico e holístico. Nesta perspectiva, a passagem a um estágio superior de desenvolvimento caracteriza-se por mudanças qualitativas e não apenas quantitativas (Lerner, 2002, como referido em Grande, 2010), sendo que esse novo fenómeno qualitativo emergente não pode retornar à forma prévia. Finalmente, a perspectiva transaccional (Altman & Rogoff, 1987) considera o desenvolvimento cognitivo indissociável do contexto em que ocorre, passando a unidade de análise a ser o “organismo em transacção” (Lerner, 1991, 1996; Sameroff, 1975, 1983, como referido em Pinto, 2006). O indivíduo e o contexto tornam-se inseparáveis e são, conjuntamente, responsáveis pelos acontecimentos psicológicos, os quais são transacções que ocorrem entre o indivíduo e os seus ambientes específicos (Altman & Rogoff, 1987). A unidade de estudo fundamental é, então, o acontecimento histórico. A abordagem transaccional argumenta que o tempo em que ocorrem as

transacções e, conseqüentemente, as mudanças desenvolvimentais, é variável para cada conjunto indivíduo-contexto, conferindo ao desenvolvimento um carácter probabilístico e plástico. O tempo é, deste modo, determinante no desenvolvimento humano, dadas as variações no momento da interacção entre factores dos diferentes níveis, quer do organismo, quer do contexto em mudança, conferindo assim menor previsibilidade à trajectória do desenvolvimento (Lerner, 2002, como referido em Pinto, 2006). Nesta perspectiva transaccional, de acordo com Grande (2010), incluem-se o modelo bioecológico de Bronfenbrenner e o modelo transaccional de Sameroff, desenvolvidos a seguir em maior detalhe, por serem a base conceptual do presente trabalho.

1.1 O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris

Em 1979, Bronfenbrenner define a Ecologia do Desenvolvimento Humano como “...o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser vivo activo em crescimento e as propriedades dos cenários imediatos que envolvem o indivíduo” (Bronfenbrenner, 1979, p.21). Apresenta assim o modelo ecológico do desenvolvimento humano, um modelo contextualista com uma perspectiva ecológica, cujo suporte é a interacção entre as propriedades do indivíduo e as propriedades do meio. Estes processos de interacção vão traduzir-se em diferentes graus de estabilidade ou de mudança nas suas características, ao longo do seu processo de desenvolvimento (Grande, 2010), revelando desse modo a plasticidade do desenvolvimento humano e a possibilidade da aplicação prática da teoria subjacente na melhoria da ecologia da vida da criança, no sentido de promover o seu desenvolvimento positivo (Pinto, 2006). Bronfenbrenner cria uma hierarquia de sistemas, progressivamente mais complexos: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema (Bronfenbrenner, 1979) (Bronfenbrenner & Crouter, 1983, como referido em Grande, 2010). Bronfenbrenner concebe estes sistemas como estruturas hierárquicas, integradas e inter-relacionadas e enfatiza a importância das pessoas presentes nos contextos imediatos do indivíduo para o desenvolvimento das suas características pessoais. Assim, Bronfenbrenner (1979) refere que o microssistema consiste num “padrão de actividades, papéis, relações interpessoais e experiências vividas pelo indivíduo em desenvolvimento, num dado cenário, onde estão inseridas outras pessoas com características distintas a nível de temperamento, de personalidade e de sistemas de crenças” (p. 22). Segundo o autor, o mesossistema consiste no conjunto “de ligações e

de processos entre dois ou mais cenários, onde o indivíduo em desenvolvimento está inserido” (p. 25); o exossistema “compreende ligações e processos entre dois ou mais cenários, em que, pelo menos num deles, o indivíduo não está inserido, mas onde ocorrem situações que influenciam os processos e o cenário onde o indivíduo em desenvolvimento está inserido e actua” (p. 25); e, por fim, o macrosistema “integra os sistemas anteriores e compreende os padrões de cultura e de sub-cultura dominantes, tais como os sistemas económicos, sociais, educacionais, de saúde, jurídicos e políticos” (p. 26).

Em 1989, insatisfeito com a aplicação prática do seu modelo ecológico, mais reveladora da natureza dos cenários desenvolvimentalmente relevantes do que das características do indivíduo em desenvolvimento, defende a necessidade de reformular o modelo ecológico, criando um conjunto de estruturas para descrever as características da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1989). Surge, assim, o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), que considera o desenvolvimento humano como o resultado de quatro estruturas e das relações interactivas e dinâmicas entre elas: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

O processo, mecanismo primário do desenvolvimento, engloba as interações específicas e de complexidade crescente entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente (pessoas, objectos e símbolos), denominadas processos proximais. A pessoa inclui as características biológicas e as características psicológicas. Neste modelo bioecológico, são identificadas e caracterizadas três características pessoais, ou atributos, que têm um efeito mais determinante no desenvolvimento, através da influência que exercem nos processos proximais, induzindo ou inibindo as interações dinâmicas com o ambiente imediato, designadas como características desenvolvimentalmente instigadoras (Bronfenbrenner, 1990, 2005): as disposições, os recursos bioecológicos e os pedidos. As disposições permitem desencadear e manter os processos proximais num domínio específico do desenvolvimento. Os recursos bioecológicos de capacidade, experiência, conhecimentos e competências permitem o funcionamento eficaz dos processos proximais num determinado momento do desenvolvimento. Os pedidos são qualidades pessoais que encorajam ou desencorajam reacções do meio social que podem promover ou interromper o desenrolar dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A combinação destas três características específicas em padrões da estrutura da pessoa permite assinalar

diferenças na direcção e na intensidade dos processos proximais resultantes e nos seus efeitos no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O contexto surge, tal como no modelo ecológico, como um sistema hierárquico de quatro níveis que interactivam entre si, do mais próximo ao mais distante – microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Bronfenbrenner, 1979) – mas reformulado ao nível do micro e do macrosistema. Finalmente, o tempo corresponde à influência de mudanças e continuidades sobre o desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida e surge conceptualizado em três níveis: o microtempo, que se refere à continuidade-descontinuidade dos episódios sucessivos dos processos proximais; o mesotempo, que se refere à periodicidade destes episódios em intervalos de tempo mais alargados, como dias ou semanas; e o macrotempo, que respeita aos acontecimentos e expectativas que se alteram na sociedade em geral, dentro e através das gerações, e enquanto influenciando ou sendo influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento da pessoa ao longo do curso da vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Como atrás foi referido, Bronfenbrenner e Morris (1998) consideram os processos proximais como o mecanismo primário do desenvolvimento e definem as suas características e propriedades, realçando o papel da pessoa em desenvolvimento e do contexto nestes processos: (a) o desenvolvimento implica o envolvimento da pessoa numa actividade; (b) para ser eficaz, a actividade deve ser realizada regularmente, por um tempo suficientemente longo, tornando-se assim cada vez mais complexa; (c) os processos proximais têm de ser bidireccionais, ou seja, tem de existir reciprocidade na interacção; (d) deve haver interacções com as pessoas, os objectos e os símbolos; (e) os objectos e os símbolos devem estimular a atenção, a manipulação, a elaboração e a imaginação. Esta perspectiva bioecológica de que existe um variadíssimo conjunto de factores contextuais que influenciam o desenvolvimento humano está subjacente a muitos estudos sobre a inclusão de crianças com incapacidades (Grande, 2010).

1.2 Modelo Transaccional de Sameroff e Fiese

Este modelo enquadra-se na perspectiva transaccional proposta por Altman e Rogoff (1987) e considera o desenvolvimento humano como o resultado das interacções dinâmicas e contínuas entre a criança e a experiência fornecida pela família e pelo contexto social onde se inserem, ao longo do tempo (Sameroff & Fiese, 1990, 2000).

A inovação deste modelo é a importância equivalente dos efeitos da criança e do meio, ou seja, tanto a criança influencia o meio físico e social que a rodeia, como este também a influencia (Sameroff & Fiese, 1990, 2000). Nestes processos transaccionais bidireccionais, que actuam ao longo do tempo (Wachs, 2000, como referido em Pinto, 2006), o ambiente próximo influencia o trajecto do desenvolvimento do indivíduo e a variabilidade de comportamentos, mas estas mudanças desenvolvimentais no comportamento vão influenciar, por sua vez, a variabilidade nos factores do ambiente próximo (Sameroff & Fiese, 1990). A natureza probabilística associada a estas influências recíprocas destaca a plasticidade dos processos de desenvolvimento (Pinto, 2006). Tomando como base o modelo ecológico de Bronfenbrenner, Sameroff e Fiese (1990, 2000) limitam a análise dos factores ambientais que afectam a competência da criança àqueles contidos nas figuras parentais, na família e na cultura, propondo um modelo de regulação transaccional útil para o estudo de problemas do desenvolvimento e na construção de programas de intervenção. Consideram que o desenvolvimento é influenciado por uma interacção dinâmica, contínua e complexa entre factores biológicos e factores experienciais, pelo que, em qualquer momento no tempo, o comportamento da criança é um produto das transacções entre o fenótipo (i.e., a criança), o mesótipo (i.e., fonte de experiência externa) e o genótipo (i.e., fonte de organização biológica). Este modelo considera que, juntamente com uma organização biológica (genótipo) que regula os aspectos físicos do indivíduo (fenótipo), existe uma organização social (mesótipo) que regula o modo como os seres humanos se adequam à sociedade, através de padrões de socialização familiares e sociais (Sameroff & Fiese, 2000).

Estas regulações do desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional da criança processam-se através de códigos parentais, familiares e culturais, capacitando-a para se adequar a um papel definido pela sociedade. A descrição dos contextos desenvolvimentais e a identificação das fontes de regulação do desenvolvimento é, deste modo, fundamental para a implementação de programas de intervenção, sendo necessário identificar os pontos nodais onde se vai intervir. Estes pontos nodais são identificados nos diferentes níveis da regulação do desenvolvimento, que são três: as macrorregulações – regulações dentro de um código cultural, são a base da socialização e correspondem a mudanças importantes e prolongadas; as minirregulações – regulações dentro do código familiar, correspondem a interacções ocorridas em actividades diárias

de rotina; microrregulações – regulações a nível individual, correspondem a interações momentâneas e automáticas entre a criança e o prestador de cuidados (Sameroff & Fiese, 2000).

Portanto, o modelo transaccional salienta, através da sua complexidade, o carácter plástico do ambiente e do organismo, enquanto participante activo do seu próprio crescimento. Assim, a criança encontra-se num estado contínuo de reorganização activa (Sameroff, 2009, como referido em Grande, 2010).

1.3 Perspectiva sobre a incapacidade

Em 2005, Terzi responde ao desafio, colocado por Warnock, de reconsiderar os conceitos de necessidades educativas especiais e de inclusão, com vista à resolução do chamado “dilema da diferença” (Warnock, 2005, como referido em Terzi, 2005), surgido de duas perspectivas educativas contrastantes: a que refere que as dificuldades são o resultado de características individuais da criança e aquela que defende que as dificuldades são provocadas por limitações das escolas e barreiras institucionais. Este dilema consiste na escolha, aparentemente inevitável, entre identificar as diferenças das crianças para lhes prestar cuidados diferenciados, com o risco de as etiquetar e dividir ou, por outro lado, acentuar a semelhança entre elas e oferecer-lhes cuidados comuns, com o risco de não disponibilizar cuidados relevantes e necessários para uma resposta individualizada. Este dualismo entre factores individuais e sociais leva a uma visão parcial e limitada da incapacidade. Terzi revê o “dilema da diferença” através de uma reconceptualização da avaliação da incapacidade e das NEE, baseada na compreensão específica da diversidade humana como aspecto fundamental para a igualdade e para a justiça, chamada “perspectiva da capacidade”. Nesta reconceptualização, são evidenciados aspectos da relação da incapacidade, não só com a deficiência da criança, mas também com o meio escolar. A incapacidade é vista como a restrição à realização funcional da criança, relacionada com as características do sistema educativo, o que leva à limitação das capacidades futuras da criança. Assim, a ênfase da “perspectiva da capacidade” não é ao nível dos factores da criança ou dos factores educacionais, mas sim da interacção complexa entre estes dois elementos, individual e circunstancial. Esta perspectiva considera fundamental a adequação do meio escolar à diversidade das crianças, com vista a impedir que uma qualquer limitação possa provocar uma restrição funcional, através do modo como consegue converter os recursos individuais em

funcionalidade. A escola, através da provisão de cuidados adequados, contribui para a igualdade das capacidades individuais e o atingimento do bem-estar, da qualidade de vida e da justiça social.

Tendo como base conceptual os modelos bioecológico e transaccional atrás referidos, assim como a visão da incapacidade anteriormente descrita, a maioria dos estudos sobre o desenvolvimento humano assenta na importância da interacção entre os factores individuais e ambientais, sendo esta interacção o conceito fulcral, definido por Bairrão (2003) como a “unidade de análise que descreve as trocas activas de um indivíduo com os acontecimentos físicos e sociais do seu ambiente” (como referido em Rosário, Leal, Pinto, & Simeonsson, 2009, p.130). Faz, assim, sentido abordar a perspectiva da incapacidade enquadrada num sistema que corresponde a um novo paradigma que reconhece e classifica as características de funcionalidade da criança em interacção com o meio, reforçando a noção de que a atribuição de um mesmo diagnóstico, pelo facto de se relacionar com sintomatologia diversa, não revela a função nem a prediz (Lollar & Simeonsson, 2005).

No entanto, a definição e a classificação de incapacidade nas crianças não são problemas novos, estando descritas as primeiras tentativas no final do século XIX, por Down. Desde então, a inexistência de conceitos consistentes sobre a incapacidade na infância deu origem a abordagens classificativas próprias de disciplinas ou serviços, sob a forma de diagnósticos, síndromes ou categorias, não havendo um standard universal para definir a incapacidade na infância (Simeonsson, 2005). Contudo, interessa referir a existência de conceitos que enquadram a incapacidade relacionada com o desenvolvimento atípico. Uma questão pertinente centrou-se na dúvida se o desenvolvimento atípico representa diferenças qualitativas ou atrasos quantitativos no desenvolvimento, como referem os estudos de Inhelder (1966, 1968) e Zigler (1969) (como referidos em Simeonsson, 2005). Estes estudos demonstraram que, embora a progressão do desenvolvimento das crianças com incapacidades divergisse das crianças sem incapacidades, a sequência e a estrutura do desenvolvimento eram semelhantes. Além disso, as crianças com incapacidades apresentam diferenças individuais. Simeonsson (2005) refere que estas constatações levaram à conceptualização por diferentes autores, ao longo do tempo, de três perspectivas desenvolvimentais sobre a incapacidade: (1) o continuum do incidente reprodutivo, (2) o continuum do incidente da prestação de cuidados e (3) o continuum da disfunção do sistema nervoso central

(SNC). No continuum do incidente reprodutivo, a variedade dos resultados desenvolvimentais é função da natureza e do momento da agressão perinatal e a incapacidade surge como expressão variável desses factores perinatais. No continuum do incidente da prestação de cuidados, a variedade dos resultados desenvolvimentais é função das transacções entre a criança e o ambiente pós-natal e a incapacidade surge como expressão variável das experiências pós-natais. Por fim, no continuum de disfunção do SNC, a variedade dos resultados desenvolvimentais é função da localização, natureza e severidade da disfunção subjacente, surgindo a incapacidade como expressão variável da disfunção sensoriomotora e central-periférica (Simeonsson, 2005). Estes três conceitos contribuíram para a conceptualização da incapacidade baseada nos modelos interactivos e transaccionais criança-ambiente, surgindo assim, como alternativa ao modelo médico, que se centra no sintoma, no sinal e no diagnóstico. Importante foi também o estabelecimento da premissa de que o continuum de incidentes pode dar origem a resultados de desenvolvimento diversos em vários domínios, como a cognição, a comunicação, a socialização e o comportamento. Deste modo, a separação entre a doença subjacente (diagnóstico) e a limitação funcional na performance da actividade, que ela comporta, é hoje reconhecida como a base para definir a incapacidade (Simeonsson, 2005).

Surgiu então a necessidade de uma abordagem dimensional exaustiva do espectro das condições incapacitantes na criança, que reconhecesse a influência de factores ambientais no desenvolvimento e na incapacidade (Verbrugge & Jette, 1994, como referido em Simeonsson, 2005) e que realçasse a funcionalidade, em vez de diagnósticos, como base para a definição da incapacidade (Lollar & Simeonsson, 2005). Além disso, essas dimensões de incapacidade deveriam dar origem a uma linguagem unificada e padronizada (OMS, 2001) para poder ser utilizada de modo universal, transversal a várias disciplinas e sectores/serviços. Com efeito, em 2001, é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), com vista a documentar a incapacidade, usando o modelo biopsicossocial (OMS, 2001) como base conceptual. Esta classificação retrata a funcionalidade humana através de várias dimensões: Funções e Estruturas do corpo, abrangendo os sistemas fisiológicos ou anatómicos, Actividades e Participação, descrevendo as áreas de vida. Outras duas componentes, contextuais, fazem parte da classificação: Factores Ambientais e Factores Pessoais, que abrangem o ambiente físico,

social e atitudinal. Verificou-se, contudo, que a estrutura da CIF não era suficientemente sensível na abordagem dos aspectos da funcionalidade nas crianças, particularmente as mais jovens (Simeonsson et al., 2003, como referido em Simeonsson, 2005). Surge, então, em 2007, publicada pela OMS, a CIF-CJ (Crianças e Jovens) com o intuito principal de registar as actividades das crianças em desenvolvimento na família, na escola e na comunidade. Não sendo um instrumento de avaliação, a CIF-CJ serve de “ponte para a interpretação e sumarização dos resultados dos instrumentos de avaliação da funcionalidade” (Rosário et al., 2009, p. 133), permitindo planejar a intervenção, documentar os resultados desta e os resultados desenvolvimentais da criança, havendo uma maior ligação entre a identificação das limitações e a natureza da intervenção (Lollar & Simeonsson, 2005).

2. A Importância da Qualidade do Ambiente de Educação Pré-Escolar

2.1 O Conceito de Qualidade

A Intervenção Precoce envolve a prestação de diferentes serviços com a finalidade de prevenir ou melhorar os problemas de desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Esta diversidade de serviços assenta num consenso, dentro da filosofia actual e da perspectiva sistémica e ecológica, de que a intervenção deve estar centrada nos factores que influenciam o desenvolvimento das crianças (Bairrão, 1998). Esses factores constituem os diferentes contextos nas suas vidas. Em Portugal, para as crianças com NEE em particular, os principais contextos da intervenção são a família, a creche e o jardim-de-infância. Assume-se, portanto, a inclusão das crianças com NEE em contextos educativos regulares, os quais devem oferecer condições estruturais e interacções de elevada qualidade. Para isso, segundo David e Weinstein (1987, como referido em Bailey & Wolery, 1992), esses contextos devem obedecer a cinco requisitos básicos: (1) promover a identidade pessoal das crianças, a sua definição em relação aos outros e ao mundo; (2) promover o desenvolvimento das suas competências, ajudando-as a terem algum domínio e controlo sobre o ambiente; (3) promover as oportunidades de crescimento, por meio de uma estimulação variada; (4) desenvolver a confiança das crianças, num ambiente seguro e previsível, mas também estimulante e convidativo; e (5) promover o contacto social com os pares, mas igualmente a privacidade da criança. Com base nestes requisitos, os contextos devem ser adaptados às crianças, com o objectivo de avaliar correctamente as suas necessidades, promover as suas competências

e, assim, maximizar as suas capacidades de desenvolvimento (Graham & Bryant, 1993, como referido em Gamelas, 2003).

Não existe uma definição precisa para a qualidade em Educação Pré-Escolar. A perspectiva do que é um contexto de qualidade varia de acordo com os diferentes agentes envolvidos – pais, crianças, prestadores de cuidados, entre outros. Igualmente, os pressupostos em que deve assentar a qualidade variam ao longo do tempo, atribuindo à mesma um carácter fortemente dinâmico (Moss, 1994; Katz, 1992, 1998, como referido em Gamelas, 2003, 2010). Exemplo disso são os esforços da National Association for the Education of Young Children (NAEYC), organização dos EUA que, desde 1987, publica princípios e conceitos que devem orientar as práticas educativas de qualidade para o desenvolvimento da criança na educação de infância, denominados “programas desenvolvimentalmente adequados”, e que estabeleceu um sistema de acreditação nacional, aumentando os níveis dos padrões e dos programas de qualidade (Barros, 2007; Wesley & Buysse, 2010). Em 2009, esta associação publicou novas práticas desenvolvimentalmente adequadas, significativamente diferentes das publicadas em 1987 e 1997. Com efeito, as práticas publicadas em 1987 baseavam-se no construtivismo de Piaget e na Psicologia Maturacionista, enfatizando a construção do conhecimento pela própria criança, sendo o prestador facilitador do ambiente e das descobertas da criança. A revisão de 1997 já realçava a importância da qualidade dos programas na educação de infância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A publicação de 2009 da NAEYC reflecte a natureza evolutiva do conhecimento desta área da educação de infância e revela três grandes preocupações: os desafios de reduzir as diferenças de aprendizagem e aumentar o sucesso em todas as crianças, a melhoria da continuidade e da colaboração entre o ensino pré-escolar e o nível de ensino seguinte e o reconhecimento de que o Educador/Professor é a influência mais poderosa na aprendizagem da criança, chamando a atenção para a importância da intencionalidade fundamentada na tomada de decisões em tempo real e nas interações momento a momento (Wesley & Buysse, 2010).

Por estes motivos, a avaliação e a definição da qualidade de um contexto educativo torna necessária a existência de critérios aplicáveis a qualquer contexto, assim como a definição de padrões mínimos para esses critérios. Em educação de infância, a qualidade dos programas é entendida como necessária para a optimização dos resultados obtidos pelas crianças e tem sido utilizada na gestão dos agentes envolvidos e na adequação dos

programas educativos, através do uso de instrumentos de trabalho específicos, em conformidade com normas pré-definidas (Wesley & Buysse, 2010).

Tendo em conta que a qualidade é um conceito relativo, mas implica a existência de indicadores universais, parece ser consensual, nos Estados Unidos e na Europa e de acordo com uma perspectiva sistémica e ecológica, que a qualidade do contexto pré-escolar assenta em dois tipos de variáveis: as variáveis de estrutura e as variáveis de processo (e.g., Bairrão, 1998). As variáveis de estrutura dizem respeito às características físicas e ambientais dos contextos, às características das pessoas neles envolvidas e às atitudes e crenças dessas pessoas. As variáveis de processo estão relacionadas com as interações das crianças com os adultos e com os seus pares (Tietze & Rossbach, 1984; Rossbach, Clifford, & Harms, 1991, como referido em Gamelas 2003). Estes dois tipos de variáveis interagem dinamicamente, mas parecem ser as variáveis de processo as mais importantes para a determinação dos níveis de qualidade que têm impacto no desenvolvimento da criança (Rossbach et al., 1991; Tietze, Bairrão, Leal, & Rossbach, 1998, como referido em Leal, Gamelas, Lima, Cadima, & Peixoto, 2009).

Esta concepção das características do contexto pré-escolar está relacionada com o Modelo Teórico de Qualidade proposto por Rossbach et al (1991, como referido em Gamelas, 2003). Este modelo descreve várias dimensões discriminativas para medir a qualidade geral, como a segurança (do espaço e no uso dos materiais), a saúde (alimentação, sono e higiene), a organização dos espaços físicos (dentro e fora da sala), os horários (e.g., as transições entre actividades), a interacção e supervisão (o apoio emocional e a estimulação da linguagem e do raciocínio), o currículo e as actividades, o envolvimento dos pais, o apoio aos profissionais (e.g., oportunidades de desenvolvimento profissional) e a actividade administrativa (e.g., selecção, formação e avaliação do pessoal, legislação, recursos e políticas de financiamento). Estas dimensões incluem variáveis de estrutura e variáveis de processo, tendo levado à actualização e à expansão de um dos instrumentos de avaliação da qualidade do ambiente pré-escolar, a Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS (Harms & Clifford, 1980). Com efeito, a ECERS, escala utilizada para a melhoria da qualidade dos programas educativos, através da avaliação do espaço, das actividades e dos materiais, dos horários e da supervisão, foi estudada por vários grupos de reflexão e de investigação, ao longo dos anos e em vários países. Esse esforço de melhoria e de

refinamento deu origem à publicação da forma revista da ECERS – a ECERS-R¹ – em 1998 (Harms, Clifford, & Cryer, 1998), utilizada no presente estudo. Essa revisão veio reflectir as mudanças que ocorreram na área da educação de infância, principalmente na evolução da forma de avaliar a qualidade dos contextos inclusivos e multiculturais. Uma das melhorias mais notáveis da ECERS-R foi a inclusão de itens de interacção criança-adulto e entre crianças, além da introdução de indicadores de qualidade mais inclusivos e culturalmente sensíveis (Harms et al., 1998). Como refere Gamelas (2003), vários autores já haviam reforçado a importância da avaliação da qualidade geral em contextos inclusivos (e.g., Graham & Bryant, 1993; Kontos, Moore, & Giorgetti, 1998; Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998), garantindo a inclusão das variáveis específicas das crianças com NEE inseridas nesses contextos pré-escolares. Nesse sentido, já em 1986, Harms, Clifford e Bailey elaboraram a ECERS Special items², que é usada na presente investigação como complemento da ECERS-R.

2.2 O Efeito da Qualidade no Desenvolvimento da Criança

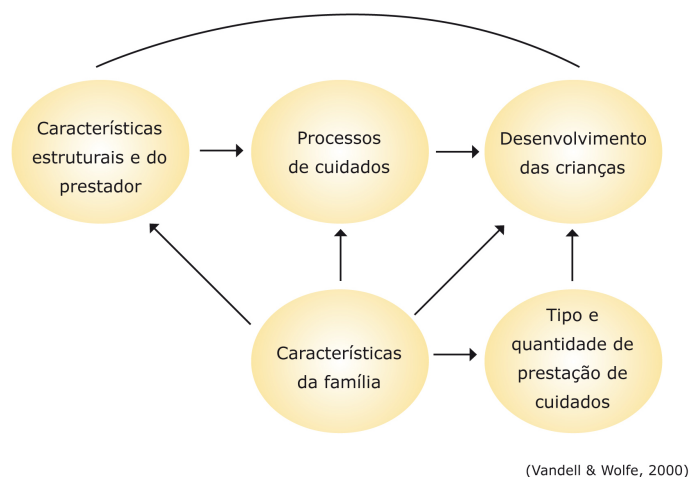
Nas últimas décadas, tem vindo a aumentar o número de crianças expostas a cuidados não-parentais nos primeiros seis anos de idade. Uma das razões mais importantes para esse facto é a integração das mães no mercado de trabalho. Este aumento tem motivado crescentes preocupações por parte dos decisores políticos, quanto à qualidade dos cuidados prestados, nomeadamente no que respeita à segurança do espaço físico, ao impacto no desenvolvimento das crianças e à preparação destas para a escola (Vandell & Wolfe, 2000). A investigação acerca dos cuidados na infância tem revelado que a qualidade desses cuidados contribui para os resultados do desenvolvimento, estando os cuidados de maior qualidade associados a melhores resultados e os de menor qualidade a resultados menos favoráveis (Clarke-Stewart & Fein, 1983; Phillips, 1987; Lamb, 1988; Love, Schochet, & Meckstroth, 1996, como referido em Vandell & Wolfe, 2000). Os desafios metodológicos da avaliação da qualidade dos cuidados na infância (e.g., o viés relativo à selecção pela família do contexto de educação de infância e o grau de

¹ Traduzida por Abreu-Lima, Aguiar, Gamelas, Leal e Pinto (2008), no Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

² Traduzida pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto como ECERS-Recursos para Crianças com Necessidades Educativas Especiais (1993, no âmbito do Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados para Crianças em Idade Pré-Escolar - ECCE).

variabilidade da qualidade dos cuidados) e a sua associação com o desenvolvimento da criança deram origem ao modelo conceptual que se apresenta na Figura 1.

Figura 1. Modelo conceptual das relações entre qualidade dos cuidados e resultados do desenvolvimento



Os resultados do desenvolvimento das crianças são considerados em relação à qualidade de processo e à qualidade estrutural. Para além dos processos e das características estruturais a serem avaliados, a qualidade dos cuidados está relacionada com características das famílias – rendimentos, educação dos pais, sensibilidade materna, ambientes familiares estimulantes e encorajadores – que podem influenciar os resultados do desenvolvimento e, como tal, devem ser consideradas. Outros parâmetros a considerar são a quantidade e o tipo de cuidados, que podem ser confundidos com qualidade ou que podem contribuir independentemente para os resultados do desenvolvimento (Vandell & Wolfe, 2000). Interessa sublinhar que estas dimensões da qualidade têm sido estudadas na população das crianças em geral e, por isso, a sua caracterização num contexto inclusivo pode ser insuficiente (Wesley & Buysse, 2010).

Associações simultâneas

A pesquisa disponível tem produzido evidências acerca das reacções das crianças a cuidados de qualidade variável. A curto prazo, a qualidade de processo e a qualidade estrutural parecem ser ambas importantes. Muitos estudos têm revelado que em centros com maior qualidade de processo, ou seja, em cenários com actividades apropriadas ao nível de desenvolvimento e cujos prestadores de cuidados revelam melhor apoio emocional e melhor capacidade de resposta às necessidades das crianças, estas aparentam ser mais felizes, apresentam ligações mais próximas e mais firmes com os

prestadores e mostram melhores resultados nos testes cognitivos e de linguagem estandardizados (Burchinal et al., 1996; Hestenes et al., 1993; Elicker et al., 1999; Howes et al., 1992; Howes et al., 1995; Dunn et al., 1994; Goelman, 1998; McCartney, 1984; NICHD Early Child Care Research Network, 2000b; Peisner-Feinberg et al., 1997; Schliecker et al., 1991, como referido em Vandell & Wolfe, 2000). Em contrapartida, a fraca qualidade de processo parece ser um factor preditivo de mais problemas de comportamento (Peisner-Feinberg et al., 1997; Hausfather et al., 1997, como referidos em Vandell & Wolfe, 2000). Os estudos têm também encontrado relações entre a qualidade estrutural e o desempenho das crianças. Com efeito, em turmas com rácios criança:adulto mais baixos, as crianças revelam-se mais capazes de compreenderem, iniciarem e participarem em conversas, têm melhor cultura geral, são mais cooperativas e muito menos hostis e conflituosas nas interações entre elas, do que em situações com rácios mais elevados. Além disso, as crianças na educação pré-escolar apresentam melhores desempenhos nos testes cognitivos estandardizados, nas situações em que os seus prestadores têm mais formação, revelando igualmente melhores competências a nível da linguagem, maior persistência na finalização das tarefas e melhor preparação para a escola (Vernon-Feagans et al., 1997; Howes, 1997; Dunn, 1993; Clarke-Stewart et al., 2000 como referidos em Vandell & Wolfe, 2000). Em Portugal, Pinto (2006), num estudo sobre o envolvimento das crianças em contexto de creche, observou que melhores indicadores de processo e de estrutura influenciavam positivamente o envolvimento das crianças com os educadores e os pares no contexto da sala.

Associações a longo-prazo

Vários estudos, que Vandell e Wolfe (2000) consideram metodologicamente fortes e que avaliam a qualidade dos cuidados na infância ao longo de vários anos, têm pesquisado as associações a longo-prazo entre a qualidade de processo e os resultados do desenvolvimento das crianças. Por exemplo, o Cost, Quality, and Child Outcomes Study documenta as melhores competências em Matemática na escola apresentadas pelas crianças que frequentaram turmas da pré-escola com qualidade mais elevada, sendo o efeito mais evidente nos filhos de mães com menor nível educativo. Também as crianças cujos prestadores estão mais envolvidos e investem mais nelas nos anos pré-escolares apresentam menos problemas de comportamento (Howes, 1990, como referido em Vandell & Wolfe, 2000). Conclui-se que a qualidade dos cuidados na

infância tem elevado interesse, no que respeita às experiências quotidianas das crianças, às suas competências cognitivas e linguísticas, à sua preparação para a escola, como também ao seu sucesso escolar e às suas interações sociais. Vandell e Wolfe (2000) referem vários tipos de intervenções que podem ajudar a melhorar a qualidade dos cuidados na infância, dos quais salientam os programas de formação para todos os tipos de prestadores de cuidados na infância e o estabelecimento de requisitos estruturais mínimos, tais como a redução dos rácios criança:adulto, a redução do tamanho das turmas e o estabelecimento e reforço dos regulamentos de segurança e dos requerimentos para a certificação. Também Barros (2007) sugeriu a necessidade de se investir na avaliação e promoção da qualidade em contexto de creche, na formação dos prestadores educativos e na informação dos pais, tendo em conta os resultados compatíveis com baixa qualidade encontrados em Portugal.

2.3 Qualidade em contextos inclusivos

A inclusão, no âmbito da Educação, pode ser definida como um processo que tenta responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a participação nas aprendizagens. É da responsabilidade do sistema educativo, no seu todo, mudar os conteúdos e as estratégias educativas, no sentido de providenciar uma Educação para todos (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization - UNESCO, 2005). A UNESCO define a inclusão como uma “abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 12).

A inclusão como política internacional (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994) levou ao reconhecimento da diversidade e à adopção do princípio da educação inclusiva por diferentes governos (Grande, 2010). Contudo e, desde esse momento, têm surgido na literatura preocupações quanto à qualidade dessas práticas inclusivas, chamando os diversos autores a atenção para a capacidade de resposta que os educadores e as escolas têm de possuir para crianças que apresentem diferentes níveis de desenvolvimento, culturas e linguagens, alertando para a necessidade da existência de competências específicas e elevada cooperação dos prestadores, rotinas bem estabelecidas, recursos adequados e flexibilidade para a mudança do contexto da sala, a chamada “inclusão responsável” (Knight, 1999, como referido em Grande, 2010). Pode-se considerar

contextos pré-escolares inclusivos de qualidade, aqueles que satisfazem os critérios da integração física e da participação nas actividades e rotinas diárias, sendo os programas educativos modificados de acordo com as necessidades e expectativas da criança com incapacidade e da família (Odom, 2000, como referido em Grande, 2010). Torna-se desejável que os prestadores de cuidados e as famílias das crianças com incapacidades conheçam os indicadores de qualidade dos contextos inclusivos. Contudo, é ainda escassa a literatura sobre este tema, particularmente em Portugal. Nesse sentido, é interessante observar os resultados obtidos em alguns estudos sobre qualidade dos programas para crianças com NEE (Odom & Bailey, 2001, como referido em Grande, 2010), dos quais se pode salientar: (a) a qualidade era significativamente inferior nos contextos de educação especial, relativamente aos contextos de educação de infância (avaliação feita com o uso da ECERS; Bailey, Clifford, & Harms, 1982); (b) as actividades proporcionadas às crianças das salas de educação de infância eram mais adequadas ao seu desenvolvimento (de acordo com as definições da NAEYC), contrariamente às crianças das salas de educação especial (Odom, Skellenger & Ostrosky, 1993); (c) não existiam diferenças significativas na qualidade global entre contextos pré-escolares inclusivos e de educação especial (La Paro, Sexton, & Snyder, 1998); (d) os programas inclusivos registavam valores globais de qualidade significativamente melhores que os contextos não inclusivos (medição feita com o uso da ITERS; Bruder & Brand, 1995); (f) os mesmos resultados foram observados noutros programas (Buysse, Wesley, Bryant, & Gardner, 1999).

3. Importância da Formação na Promoção da Qualidade do Ambiente em Educação de Infância

A preparação das crianças para o Ensino Básico, através do envolvimento activo com os contextos significativos, da motivação para a aprendizagem e da aquisição de uma base inicial de conhecimentos, constitui o papel fundamental do prestador de cuidados. Por isso, a formação do prestador é um dos aspectos que prediz o sucesso nessa transição de nível de ensino, o que exige o reforço do seu desenvolvimento profissional (Martinez-Beck & Zaslow, 2006).

Em Portugal, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 1997, estabeleceu o quadro de referência para o desenvolvimento da educação pré-escolar, dando origem à publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, um “conjunto de princípios

para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação - ME, 1997, p. 13). Em 1999, o Despacho Conjunto nº. 198/99 definiu os perfis de competências dos titulares de cursos de formação especializada, identificando competências nos domínios de análise crítica, de intervenção, de formação de supervisão e de avaliação, bem como de consultoria. Mais tarde, os Decretos-Lei nº. 240 e nº. 241, de 2001, estabelecem, respectivamente, os perfis geral e específico de desempenho do educador de infância, entre outros, devendo este desenvolver o seu currículo planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, as actividades e os projectos curriculares, num processo de aprendizagens integradas. No âmbito do presente trabalho, destaca-se o ponto V do Decreto-Lei nº. 240/2001, denominado Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, onde se pode ler no primeiro ponto: “ O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.”

Nos EUA, num esforço de reforma do ensino pré-escolar, a No Child Left Behind Act (2001) e a iniciativa complementar a nível federal, “Good Start, Grow Smart” (2002), dão novo ênfase à questão do desenvolvimento profissional dos prestadores de cuidados na primeira infância, reconhecendo a sua extrema importância para o desenvolvimento da criança e a sua preparação para a escola (Martinez-Beck & Zaslow, 2006). A iniciativa em curso recomenda a criação de programas estatais para a formulação de orientações que estabeleçam os objectivos ao nível da aprendizagem da criança, em termos de aptidões e competências, servindo como orientação prática e como base para a avaliação do desenvolvimento. Ao nível do sistema, recomenda que os prestadores obtenham o perfil profissional necessário para cumprir esses objectivos, através da criação de programas de formação e orientações para o desenvolvimento das competências consideradas fundamentais. Na sequência desse esforço, a pesquisa sobre o desenvolvimento profissional, levada a cabo pelos decisores políticos e pelos responsáveis educativos, tem levantado uma série de questões (Martinez-Beck & Zaslow, 2006), entre as quais se salientam as seguintes: Será mais importante investir em tipos específicos de formação ou na melhoria do grau académico? Em termos de

conteúdo programático, será melhor o enfoque no desenvolvimento da literacia, das aptidões em matemática, ou das aptidões sociais e da auto-regulação? Haverá outras dimensões importantes para além da formação e do grau académico que possam melhorar os ambientes educativos, tais como a supervisão e as atitudes? Tem sido difícil responder a estas e outras questões sobre a formação necessária e mais adequada dos prestadores, que leve a melhorar a qualidade do desenvolvimento da criança. No entanto, vários estudos apontam para que a extensão e a natureza da formação possam contribuir para a qualidade na educação de infância (Tout, Zaslow, & Berry, 2006, como referido em Martinez-Beck & Zaslow, 2006). Por exemplo, Phillipsen, Burchinal, Howes e Cryer (1997), num estudo com 521 salas de educação pré-escolar de quatro estados dos EUA, verificaram que a qualidade de processo, avaliada com a ECERS, era mais elevada nas salas cujos educadores tinham formação de nível mais elevado. Também Pianta e colaboradores (2005) verificaram que a qualidade das salas de educação pré-escolar para crianças de 4 anos era inferior nos casos cujo profissional responsável não tinha formação na área da educação de infância.

Tendo presentes estas preocupações legais e conceptuais e os resultados da investigação, para existir planeamento de um programa de formação, será importante partir de uma avaliação prévia do ambiente educativo, de modo a compreender-se quais as necessidades dos diferentes intervenientes, numa resposta adequada e eficaz às exigências quotidianas. Do resultado dessa avaliação, planear uma formação trazendo a experiência e a reflexão de cada um, será reconhecer o papel crucial do sujeito “na construção e reconstrução do conhecimento” (Araújo & Magalhães, 1999, p. 24). O conceito de formação é entendido, não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como acção vital de construção de si próprio (Pineau, 1983, como referido em Moita, 1995).

Torna-se necessário ter “presente a defesa de uma formação profissional de cariz reflexivo, baseada na consciencialização, no confronto, na experimentação e na avaliação.” (Alarcão, 1995, p. 7). A articulação entre experiências de acção com experiências de reflexão, em acção ou sobre a acção, apresenta-se como uma das condições indispensáveis para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Como refere Nóvoa (1995, p. 28), “é esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.”.

II. ESTUDO EMPÍRICO

Tendo como base as concepções teóricas referidas e os resultados da investigação neste domínio, pretendeu-se implementar um programa de formação em serviço sobre aspectos de qualidade em contexto pré-escolar inclusivo, bem como avaliar o impacto dessa formação na melhoria da qualidade do ambiente educativo e avaliar as percepções das educadoras acerca do processo de formação. Este trabalho surgiu, também, na sequência de uma preocupação manifestada à autora do presente estudo pela Direcção do Agrupamento em avaliar e melhorar a qualidade do ambiente inclusivo no contexto pré-escolar.

1. Objectivos

Os objectivos do presente estudo são os seguintes:

- 1 – Avaliar a qualidade global das salas do ensino Pré-escolar dos jardins-de-infância inclusivos, frequentadas por crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de um Agrupamento Vertical da cidade do Porto.
- 2 – Implementar um programa de formação em serviço para a promoção da qualidade das salas, com base nos resultados da avaliação efectuada, monitorizando, com as educadoras participantes, a sua implementação.
- 3 – Avaliar a implementação do programa a nível do processo de mudança das práticas educativas, reflectida nos resultados da qualidade global das salas.
- 4 – Analisar as percepções das educadoras relativamente ao processo de formação-intervenção.

2. Método

Este trabalho enquadra-se numa perspectiva de pesquisa qualitativa, uma vez que é dada primazia a uma abordagem naturalista e interpretativa, quer das educadoras, quer do contexto onde se inserem. Tenta-se, assim, identificar os diversos processos interactivos em curso, dando oportunidade para estudar, de forma mais ou menos profunda, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo, constituindo um estudo de caso (Bell, 1987).

§Nesta secção, serão primeiramente caracterizados os participantes e descritos os instrumentos utilizados. Relativamente à intervenção implementada, esta será descrita a dois níveis: (a) relativamente à sua estrutura; (b) relativamente à sua implementação. Enquanto a parte relativa à estrutura da intervenção é descrita na presente secção, os aspectos relativos à sua implementação são descritos na parte dos resultados – esta decisão foi tomada por se tratar de uma intervenção com carácter de processo recursivo e individualizado, que foi sofrendo alterações com base nas reflexões conjuntas entre a autora do presente estudo e as educadoras participantes.

2.1 Participantes

Este estudo decorreu no Agrupamento de escolas em que a autora se encontra a exercer funções de docente de Educação Especial. Participaram neste estudo cinco educadoras do ensino regular, responsáveis por cinco salas de educação pré-escolar inclusivas, distribuídas por quatro jardins-de-infância (J.I.) que incluem crianças com NEE apoiadas por essa docente, em regime de itinerância, de um total de nove salas dos J.I. do Agrupamento considerado. Constituem assim uma amostra de conveniência. No quadro 1, descrevem-se os grupos etários das crianças das salas participantes.

Quadro 1. Grupos etários das crianças das salas seleccionadas

Tipo de grupo	Número de salas
Grupo de 3/4anos *	1
Grupo de 4/5 anos	0
Grupo de 5/6 anos	1
Grupo Heterogéneo (3-5 anos)	3
Grupo Heterogéneo (4-6 anos)	0

* A partir do dia 17 de Janeiro de 2011, a criança com NEE deixou de frequentar a sala; no entanto, a formação com a Educadora da sala prosseguiu.

No quadro 2, apresentam-se as problemáticas das crianças incluídas nas cinco salas participantes.

Quadro 2. Problemáticas das crianças com NEE incluídas nas salas seleccionadas

Tipo de Problemática	Número de crianças
Trissomia 21	1
Multideficiência	1
Paralisia Cerebral/Ac. visual diminuída*	1
Deficiência Mental	1
Pert. da Linguagem e da relação social	2
Atraso Global de Desenvolvimento	1

Cada uma das cinco salas tinha o apoio de uma auxiliar e três das salas contavam, cada uma, com uma Assistente Pessoal para dar apoio às crianças com NEE. Quando a criança acima assinalada (*) deixou de frequentar o J.I., uma das Assistentes Pessoais também deixou de prestar o respectivo apoio.

No Quadro 3, apresentamos as características sociodemográficas das cinco educadoras de infância e as características de estrutura das respectivas salas.

Quadro 3. Características sociodemográficas das educadoras e características de estrutura das salas

	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
Idade da educadora	56	56	53	53	52
Grau Académico	Bacharelato	Licenciatura	Bacharelato	Bacharelato	Licenciatura
Experiência profissional total	29	29	30	29	20
Experiência profissional neste Agrupamento	8	8	9	8	2
Número de crianças da sala	15	15	20	20	20
Número de adultos da sala	2	2	3	3	3

Neste grupo de educadoras participantes, todas tinham trabalhado previamente com crianças com NEE, mas nenhuma tinha formação específica em Intervenção Precoce ou na área da qualidade dos contextos educativos.

2.2 Medidas

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Edição Revista (ECERS-R)

A fim de avaliar a qualidade geral das salas dos jardins-de-infância envolvidos nesta investigação, tanto relativamente a factores de estrutura como de processo, foi utilizada a versão portuguesa da Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition (ECERS-R; Harms et al., 2008). A ECERS-R mantém a definição ampla de ambiente da escala original (ECERS), incluindo as características especiais, programáticas e interpessoais que influenciam directamente as crianças e os adultos que actuam num contexto de educação pré-escolar. Subjacente a esta escala está um conceito lato de meio ambiente, operacionalizado pelos autores em dois tipos de variáveis: de estrutura (aspectos do espaço físico, equipamento e organização de recursos, etc.) e de processo

(aspectos relacionados com interacções pessoal-criança e entre crianças, interacção e cooperação entre o pessoal, etc.). A ECERS tem vindo a ser amplamente utilizada na investigação sobre educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar desde a década de 80, altura em que surge a primeira edição (Harms & Clifford, 1980). Em 2005, uma equipa de trabalho do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - FPCEUP) deu início à tradução da ECERS-R no âmbito do projecto Estudo Longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança (Bairrão et al., 2009, como referido em Gamelas, 2010) e, em 2008, a edição revista da ECERS foi publicada em Portugal (Harms et al., 2008). Vários investigadores da FPCEUP têm participado, desde a década de 90, nos encontros internacionais da ECERS Network (Gamelas et al., 2010), estando dessa forma actualizados em relação à sua utilização como instrumento da avaliação da qualidade global de contextos de educação pré-escolar. Todos estes factores justificaram a inclusão deste recurso, por parte da investigadora, para aplicar maior rigor e exigência no trabalho que pretendia desenvolver.

A ECERS-R compreende 43 itens, que se encontram organizados em sete subescalas: *Espaço e Mobiliário*, *Rotinas e Cuidados Pessoais*, *Linguagem – Raciocínio*, *Actividades*, *Interacção*, *Estrutura do Programa* e *Pais e Pessoal* (ver Anexo 1). *Espaço e Mobiliário* refere-se à forma como o material e o mobiliário estão organizados, à sua manutenção e ao modo como são rentabilizados na utilização regular com as crianças. São avaliados materiais e mobiliário para actividades de rotina, para actividades de aprendizagem, para descanso e conforto. São também avaliados o arranjo da sala e a relação do material exposto com as crianças. *Rotinas e Cuidados Pessoais*, abrange todas as rotinas associadas ao conforto, práticas de segurança, saúde e bem-estar das crianças. *Linguagem – Raciocínio* permite avaliar a forma como os materiais, as actividades e as interacções criança-criança ou criança-educadora são utilizados na promoção das competências de comunicação e na aprendizagem das relações básicas (como as de medida, causalidade, tempo, etc.). *Actividades* abrange actividades que exercitam a motricidade fina, que fazem normalmente apelo à coordenação óculo-manual, actividades ligadas à expressão plástica, construção de blocos e de uma maneira geral, todas as actividades que permitam às crianças usufruir de uma variedade de materiais adequados para diversas utilizações em tarefas criativas (como o jogo dramático, água/areia, etc.) e itens sobre o currículo, tais como natureza/ciência,

matemática/número, que exigem competências para além das capacidades individuais, com materiais adequados ao seu desenvolvimento (como utilizar objectos concretos para fazer experiências com quantidade, tamanho e forma, à medida que desenvolvem os conceitos que precisam para tarefas mais abstractas exigidas posteriormente na escola, etc.), o uso da televisão, vídeo e/ou computadores e a promoção para a aceitação da diversidade. *Interacção* avalia a forma como é promovida a interacção social positiva entre o pessoal e a criança, numa supervisão cuidadosa e adequada às diferentes idades e capacidades, bem como a ajuda que lhe é dada com vista ao desenvolvimento de competências de interacção. *Estrutura do Programa* tem em vista o tempo que é dado para responder aos interesses individuais da criança, tendo em conta o horário, o jogo livre, o tempo de grupo, bem como as condições para as crianças com incapacidades. *Pais e Pessoal* avalia as condições e a forma como os pais estão envolvidos com o jardim-de-infância e ainda o modo como é dada a resposta às necessidades individuais e profissionais do pessoal docente e não docente, abrangendo as oportunidades para o desenvolvimento profissional.

Cada um dos 43 itens é avaliado numa escala de 7 pontos, em que 1 significa uma situação de condições de qualidade inadequada, 3 refere uma situação em que existem condições mínimas, 5 a presença de boas condições e 7 refere-se à existência de excelentes condições. As cotações 1, 3, 5 e 7 são detalhadamente operacionalizadas através de uma descrição do tipo de dados a procurar durante o tempo de observação, com indicadores específicos. As cotações são dadas da seguinte forma (Harms et al., 2008, p. 10): (1) “Deve ser dada a cotação de 1, se *qualquer um* dos indicadores dessa cotação for registado com *Sim*; (2) é dada a cotação de 2, quando todos os indicadores de 1 são registados com *Não* e, pelo menos, metade dos indicadores de 3 são registados com *Sim*; (3) é dada a cotação de 3, quando todos os indicadores de 1 são registados com *Não* e todos os indicadores de 3 são registados com *Sim*; (4) é dada a cotação de 4, quando são verificados todos os indicadores de 3 e, pelo menos, metade dos indicadores de 5 são registados com *Sim*; (5) é dada a cotação de 5, quando todos os indicadores desta cotação são registados com *Sim*; (6) é dada a cotação de 6, quando são verificados todos os indicadores de 5 e, pelo menos, metade dos indicadores de 7 são registados com *Sim*; (7) é dada a cotação de 7, quando todos os indicadores desta cotação são registados com *Sim*; (8) a cotação de NA (Não Aplicável) só pode ser utilizada para indicadores ou para itens na sua totalidade, quando a expressão “*NA permitido*” aparece

na escala e na Folha de Cotação. Indicadores cotados com NA não são considerados para calcular a cotação do item; itens cotados com NA não são considerados para calcular a pontuação das subescalas ou da escala.”

São também incluídas na escala notas de clarificação e exemplos de questões, de forma a explicar a intenção dos indicadores e a dar informação adicional específica necessária a uma cotação mais precisa. É necessário permanecer no jardim-de-infância por um período entre 3 e 5 horas, para que se possam recolher as informações e verificar os indicadores necessários à atribuição do nível da qualidade, estando incluída neste período de tempo a entrevista com perguntas que possam clarificar a observação.

Para a obtenção de uma nota média da qualidade global, são somadas as cotações dos itens cotados e o resultado da soma é dividido por esse número de itens. Uma cotação inferior a 3 indica qualidade pobre, uma pontuação entre 3 e 4.99 indica qualidade mínima, uma pontuação entre 5 e 6.99 indica boas condições de qualidade e uma pontuação de 7 indica condições de qualidade excelente. As pontuações entre 5 e 7 são consideradas adequadas ao desenvolvimento das crianças (Harms et al., 1998; 2008).

ECERS – Recursos para crianças com Necessidades Educativas Especiais (ECERS-NEE)

O suplemento ECERS-NEE (Harms et al., 1986; s/d) é uma subescala adicional da ECERS, para utilizar em salas de jardins-de-infância que tenham incluídas crianças com NEE. Esta subescala tem por objectivo avaliar o modo pelo qual o funcionamento da sala é adaptado às necessidades especiais das crianças em causa. É composta por 5 itens (38 a 42, numeração esta adicional à da Escala ECERS original, composta por 37 itens): *Individualização*, *Oportunidades múltiplas para a aprendizagem e prática de competências*, *Envolvimento*, *Interacção entre pares* e *Promoção da comunicação* (ver Anexo 1). *Individualização* refere-se ao grau pelo qual o adulto modifica as tarefas, actividades, níveis de ajuda e reforço de acordo com as necessidades e capacidades de cada criança. *Oportunidades múltiplas para a aprendizagem e prática de competências* refere-se ao grau pelo qual o adulto providencia oportunidades múltiplas para as crianças aprenderem e praticarem a mesma competência e ao modo pelo qual estas oportunidades são apresentadas. *Envolvimento* avalia o modo pelo qual as crianças estão activa e apropriadamente envolvidas com materiais, pessoas ou actividades. *Interacção entre pares* avalia o modo como o adulto promove a interacção social entre pares, quer

criando oportunidades para a ocorrência de interações entre pares, quer ajudando, modelando ou reforçando estas interações. *Promoção da comunicação* avalia de que forma o adulto é um modelo de comunicação, de que forma responde às tentativas de comunicação das crianças e as ajuda a comunicar. Tal como na ECERS-R, cada um destes itens é avaliado com base em indicadores, numa escala de 7 pontos.

Foi utilizada a tradução da ECERS-NEE (Harms et al., 1986). De modo a facilitar a cotação, foi efectuada, pela investigadora do presente estudo, a formatação deste suplemento, da sua Folha de Cotação e da Folha de Perfil, uma vez que não existiam com a estrutura semelhante à ECERS-R. Baseada nas notas de clarificação existentes nesta escala, a investigadora elaborou ainda questões para esses itens (38, 39, 40 e 42), tal como se observa nos itens da ECERS-R (ver Anexo 2), mas não existiam para a ECERS-NEE.

Questionários

Através de um pequeno questionário, elaborado para o efeito, foram recolhidas informações relativas a características sociodemográficas das educadoras, tais como: idade, grau académico, número de anos de experiência profissional, número de anos de experiência profissional no Agrupamento actual, trabalho prévio com crianças com NEE, número actual de crianças com NEE incluídas no grupo, formação em Intervenção Precoce e em Qualidade do Contexto Educativo em Educação de Infância. Foram também questionadas relativamente: (a) ao grau de importância atribuído à Formação nas Áreas de Intervenção Precoce e da Qualidade do Contexto Educativo em Educação de Infância, que deveriam pontuar numa escala de 4 pontos de *Nada Importante* a *Muito Importante*; (b) à ordem de prioridades (de 1 a 6) que conferiam às subescalas da ECERS-R e do suplemento ECERS-NEE, agrupadas em seis temáticas definidas como dimensões, considerando a sua importância como temas a abordar/reflectir, tendo em conta o contexto de cada uma das respectivas salas (ver Anexo 3).

Foi também elaborado, no âmbito desta investigação, um questionário designado Ficha de Avaliação do Encontro “Promoção da Qualidade em Educação Precoce”, para que as educadoras avaliassem, numa escala de 1 a 4 (de *Insuficiente* a *Excelente*) a pertinência da formação relativamente a diferentes parâmetros (ver Anexo 4).

Finalmente, foi elaborado um pequeno questionário designado Promoção da Qualidade em Educação Pré-Escolar, para que as educadoras referissem os pontos positivos, os

pontos menos positivos e as dificuldades que sentiram no decurso da formação e deixassem sugestões sobre como melhorar o processo de formação (ver Anexo 5).

2.3 Procedimento

Para preparar a utilização dos instrumentos e fazer o treino na utilização dos mesmos, foram observadas duas salas noutra Agrupamento do Porto, pela investigadora principal deste estudo e por uma investigadora com Mestrado na Área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. O objectivo do treino foi o de obter pelo menos 80% de acordo interobservadores, o que foi conseguido, quer no cálculo do acordo exacto, quer no cálculo do acordo com um ponto de diferença (within-one). Durante este processo, foram discutidos e analisados pelas duas investigadoras todos os itens e indicadores das Escalas, de modo a estabelecer-se maior rigor na observação e cotação na utilização da ECERS-R e do suplemento ECERS-NEE.

Previamente a este treino, em 2008, a autora deste estudo frequentou o Curso “Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista” (ECERS-R; Harms, Clifford, & Cryer, 1998) e, em 2009, frequentou o curso “Supervisão na avaliação de contextos de educação pré-escolar. Treino de observação com a escala de avaliação do ambiente em educação de infância” (ECERS-R; Harms et al., 1998). Estes Cursos, organizados e realizados na FPCEUP, tiveram como uma das Formadoras a investigadora atrás referida com Mestrado na Área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, que participou nas observações para treino e verificação do acordo interobservadores e no acordo interobservadores nas salas do Agrupamento que fizeram parte do presente estudo.

Em reunião do Departamento do Pré-Escolar, foi pedida às educadoras das cinco salas dos J.I. do Agrupamento que tinham incluídas crianças com NEE nos respectivos grupos a colaboração e a participação na presente investigação. Foram-lhes explicados os objectivos e os procedimentos do estudo. Todas aceitaram participar. Foi-lhes então entregue o questionário sociodemográfico, anteriormente referido, que preencheram e devolveram nessa mesma reunião. Posteriormente, a investigadora definiu com cada uma das cinco educadoras as datas e os horários mais convenientes para a realização da observação inicial, durante o mês de Dezembro de 2010. Esta foi executada no decurso de duas semanas e por períodos de três horas de permanência em cada sala, juntamente com a investigadora atrás mencionada. Cada uma das investigadoras cotou individualmente a ECERS-R e o suplemento da ECERS-NEE, com base nas

observações em simultâneo. As cotações foram discutidas de forma a obter cotações consensuais. Estes dados de qualidade e as respostas das educadoras ao questionário constituiriam a base para estruturar a sessão de grupo e as sessões individuais de intervenção com cada uma das educadoras, com o objectivo de melhorar a qualidade da sala respectiva. Reunidos os dados até aqui conseguidos, seguiu-se a realização da sessão de formação de grupo, para apresentação de aspectos de qualidade, de alguns dados gerais sobre a qualidade das salas observadas, bem como para a calendarização de sete sessões individuais de formação. No final desta sessão, foi preenchida a ficha de avaliação da formação, anteriormente referida. As sete sessões individuais, com a duração aproximada de duas horas, foram realizadas em contexto de sala, em horas não lectivas, de quinze em quinze dias, entre Janeiro e Maio de 2011. As sessões estruturaram-se com base em guiões (Barros & Silva, 2008) que resultaram na construção de uma folha de registo dos aspectos a melhorar (ver Anexo 6), utilizada como suporte para a reflexão com as educadoras.

Das cinco educadoras que iniciaram as sessões individuais de formação, quatro concluíram as mesmas; uma delas, depois da segunda sessão individual e por razões de saúde, teve de se ausentar do serviço no J.I. até ao final do ano lectivo. Por esse motivo, não se continuou a intervenção nessa sala.

Depois da última sessão individual, foi realizada, em Junho de 2011, a observação final com a escala ECERS-R e o suplemento ECERS-NEE. Para isso, das quatro salas avaliadas, foram sorteadas, em reunião de Departamento do Pré-escolar, duas das salas, para que essa mesma observação fosse efectuada juntamente com a mesma investigadora do primeiro treino para o acordo interobservadores, com vista a verificar se se mantinha pelo menos 80% de acordo, o que foi confirmado. Nas duas outras salas, essa observação final foi realizada somente pela investigadora autora deste estudo.

No termo da intervenção, aquando da observação final com a escala ECERS-R e o suplemento ECERS-NEE, foi entregue às quatro educadoras o questionário Promoção da Qualidade em Educação Pré-Escolar, com o objectivo de avaliar todo o processo de formação.

3. Resultados

3.1 A avaliação inicial da qualidade das salas

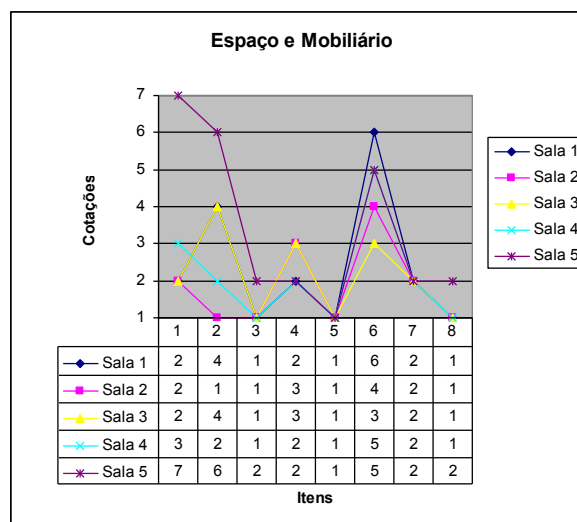
Como foi referido, no início desta investigação a avaliação das salas de jardim-de-infância que participaram neste estudo foi efectuada, utilizando a ECERS-R e o suplemento ECERS-NEE, o que constituiu o ponto de partida para a intervenção, que aqui se apresenta. Os resultados da qualidade global das cinco salas variaram entre 1.95 e 2.88, caindo, pois, no intervalo de condições de qualidade inadequada, não se verificando em nenhuma sala condições mínimas de qualidade, tal como medida pela ECERS-R. Relativamente à avaliação com base na subescala adicional ECERS-NEE, os resultados de qualidade variaram entre 1.00 e 3.40, com apenas uma sala a obter condições mínimas de qualidade global relativamente às condições para crianças com NEE.

Os resultados por subescala serão apresentados em quadros e em gráficos, para melhor visualização dos mesmos (ver Quadros de 4 a 11 e Figuras 2 a 9). Os quadros incluem ainda as cotações dos diversos itens e a média dos itens de cada subescala, por sala.

Quadro 4. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Espaço e Mobiliário

Espaço e Mobiliário					
Itens	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
1	2	2	2	3	7
2	4	1	4	2	6
3	1	1	1	1	2
4	2	3	3	2	2
5	1	1	1	1	1
6	6	4	3	5	5
7	2	2	2	2	2
8	1	1	1	1	2
Média	2.38	1.88	2.13	2.13	3.38

Figura 2. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Espaço e Mobiliário



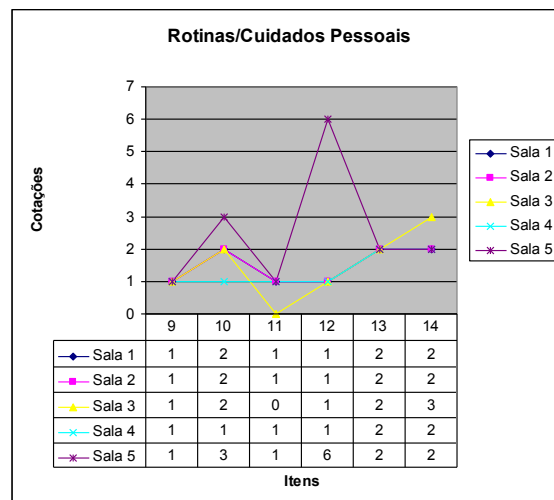
Para a subescala **Espaço e Mobiliário** (ver Quadro 4 e Figura 2), com a excepção da sala 5, com qualidade mínima, todas as restantes salas apresentaram qualidade pobre. Nos itens 3, 5 e 8, as cinco salas obtiveram um resultado, que segundo os autores, significa uma situação de qualidade inadequada. Estes itens referem-se,

respectivamente, ao *mobiliário para descanso e conforto*, *espaço de privacidade* e *equipamento para motricidade global*.

Quadro 5. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Rotinas/Cuidados Pessoais

Rotinas/Cuidados Pessoais					
Items	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
9	1	1	1	1	1
10	2	2	2	1	3
11	1	1	NA	1	1
12	1	1	1	1	6
13	2	2	2	2	2
14	2	2	3	2	2
Média	1.50	1.50	1.80	1.33	2.50

Figura 3. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Rotinas/Cuidados Pessoais

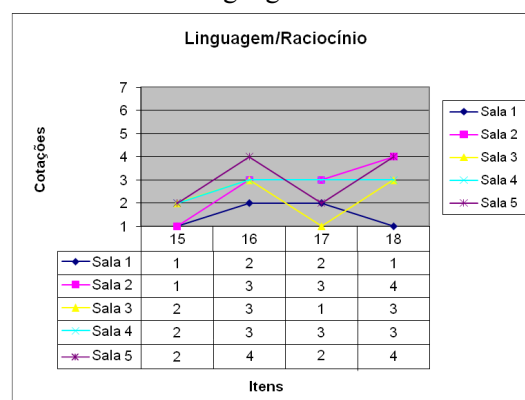


Na subescala **Rotinas/Cuidados Pessoais** (ver Quadro 5 e Figura 3), todas as salas apresentaram qualidade pobre. As cotações mais baixas foram obtidas nos itens 9, 11 e 12, relativos respectivamente a *chegadas e saídas*, *sono e descanso* e *uso da casa de banho*. É ainda de referir que o item 13 teve a mesma cotação baixa em todas as salas, o que segundo os autores significa uma situação de qualidade inadequada ao nível das *práticas de saúde*.

Quadro 6. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Linguagem/Raciocínio

Linguagem/Raciocínio					
Items	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
15	1	1	2	2	2
16	2	3	3	3	4
17	2	3	1	3	2
18	1	4	3	3	4
Média	1.50	2.75	2.25	2.75	3.00

Figura 4. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Linguagem/Raciocínio



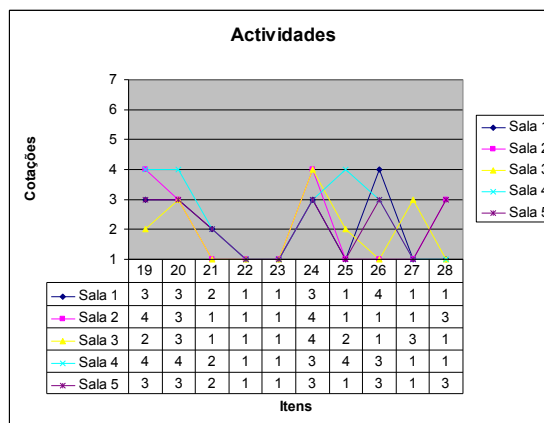
Na subescala Linguagem/Raciocínio (ver Quadro 6 e Figura 4), com a exceção da sala 5 que revelou a existência de condições mínimas de qualidade, as restantes salas

obtiveram resultados de qualidade pobre. O item 15, referente aos livros e imagens existentes na sala, foi o que obteve a cotação mais baixa em todas as salas.

Quadro 7. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Atividades

Atividades					
Itens	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
19	3	4	2	4	3
20	3	3	3	4	3
21	2	1	1	2	2
22	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1
24	3	4	4	3	3
25	1	1	2	4	1
26	4	1	1	3	3
27	1	1	3	1	1
28	1	3	1	1	3
Média	2.00	2.00	1.90	2.40	2.10

Figura 5. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Atividades

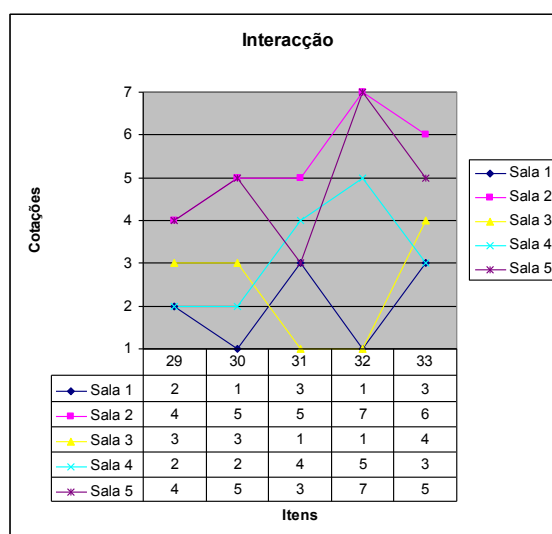


Na subescala **Atividades** (ver Quadro 7 e Figura 5), todas as salas apresentaram qualidade pobre, obtendo todas elas a cotação mais baixa, de qualidade inadequada, nos itens 22 e 23, correspondentes respectivamente ao *material de blocos* e *areia/água*.

Quadro 8. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Interação

Interação					
Itens	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
29	2	4	3	2	4
30	1	5	3	2	5
31	3	5	1	4	3
32	1	7	1	5	7
33	3	6	4	3	5
Média	2.00	5.40	2.40	3.20	4.80

Figura 6. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Interação



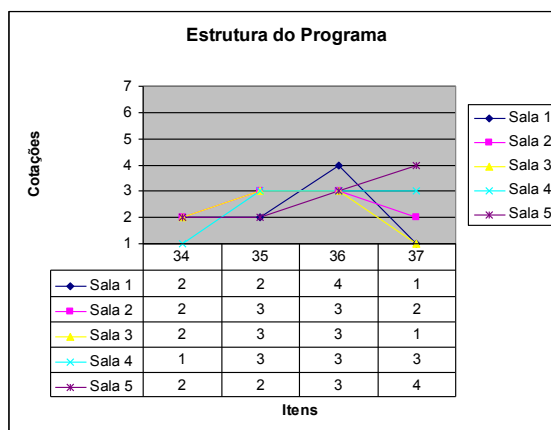
A subescala **Interação** (ver Quadro 8 e Figura 6) apresentou a melhor média de qualidade de todas as subescalas, revelando a sala 2 boas condições de qualidade e as

salas 4 e 5 condições de qualidade mínima. A sala 1 e a sala 3 apresentaram resultados de qualidade pobre.

Quadro 9. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Estrutura do Programa

Estrutura do Programa					
Itens	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
34	2	2	2	1	2
35	2	3	3	3	2
36	4	3	3	3	3
37	1	2	1	3	4
Média	2.25	2.50	2.25	2.50	2.75

Figura 7. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Estrutura do Programa

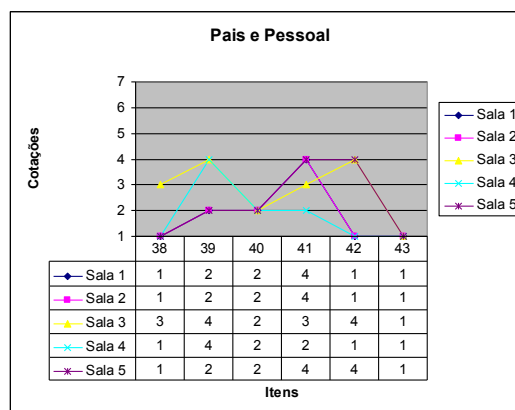


Na subescala **Estrutura do Programa** (ver Quadro 9 e Figura 7), todas as salas obtiveram resultados médios correspondentes a qualidade pobre. No entanto, no item 36, que diz respeito ao *tempo de grupo*, todas as salas apresentaram a existência de condições mínimas de qualidade.

Quadro 10. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Pais e Pessoal

Pais e Pessoal					
Itens	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
38	1	1	3	1	1
39	2	2	4	4	2
40	2	2	2	2	2
41	4	4	3	2	4
42	1	1	4	1	4
43	1	1	1	1	1
Média	1.83	1.83	2.83	1.83	2.33

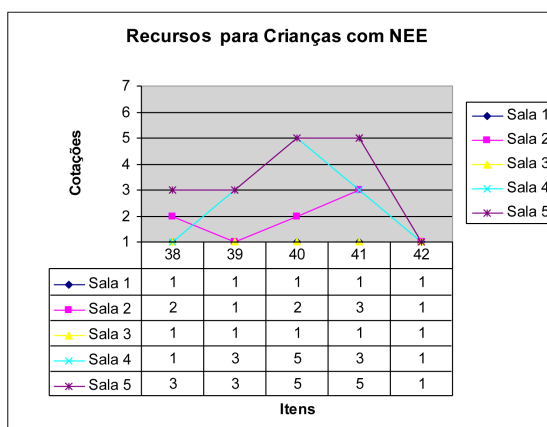
Figura 8. Resultados da ECERS-R por item e na subescala – Pais e Pessoal



Na subescala **Pais e Pessoal** (ver Quadro 10 e Figura 8) os resultados foram dos mais baixos, tendo três das salas obtido uma nota média inferior a 2 e as restantes uma nota inferior a 3, indicando qualidade pobre. De realçar que o item 43, que diz respeito às *oportunidades para o desenvolvimento profissional*, apresentou a cotação 1, correspondente a qualidade inadequada, em todas as salas.

Quadro 11. Resultados da ECERS-NEE por item e na subescala – Recursos para Crianças com NEE

Recursos para Crianças com NEE					
Itens	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
38	1	2	1	1	3
39	1	1	1	3	3
40	1	2	1	5	5
41	1	3	1	3	5
42	1	1	1	1	1
Média	1.00	1.80	1.00	2.60	3.40

Figura 9. Resultados da ECERS-NEE por item e na subescala – Recursos para Crianças com NEE

Na subescala adicional **Recursos para Crianças com NEE** (ver Quadro 11 e Figura 9), à excepção da sala 5, que obteve uma cotação de qualidade mínima, as restantes salas apresentaram qualidade pobre. O item 42, referente à *promoção da comunicação*, obteve um resultado que, segundo os autores, significa condições de qualidade inadequada, o que foi transversal a todas as salas. Duas das salas apresentaram uma qualidade inadequada em todos os itens, sendo por esse motivo esta subescala uma das que obteve das cotações mais baixas.

3.2 O Processo de Formação - Intervenção

Na fase inicial deste trabalho, foi solicitado às educadoras que preenchessem um questionário (ver Anexo 3), relativo ao grau de importância que estas conferiam à formação e ao grau de prioridade atribuído às diferentes dimensões de qualidade que seriam incluídas na formação-intervenção e que correspondiam às subescalas da ECERS-R e do suplemento ECERS-NEE, agrupadas em seis dimensões: (1) *Espaço e Mobiliário*; (2) *Rotinas/Cuidados Pessoais*; (3) *Linguagem – Raciocínio e Interação*; (4) *Actividades e Estrutura do Programa*; (5) *Pais e Pessoal*; (6) *Recursos para crianças com NEE*.

Relativamente à formação nas Áreas de Intervenção Precoce e Qualidade do Contexto Educativo em Educação de Infância, as cinco educadoras foram unânimes em considerar que esta era *Muito Importante*. Relativamente à ordem de prioridade conferida pelas educadoras às dimensões de qualidade consideradas nas subescalas da ECERS-R e do suplemento ECERS-NEE, nenhuma das dimensões reuniu o consenso relativamente à sua prioridade. A ordem de prioridades atribuída por cada uma das

educadoras às seis dimensões de qualidade, tendo em conta o contexto da sua sala, é apresentada no quadro 12.

Quadro 12. Ordem de prioridades das seis dimensões de qualidade por Educadora

Dimensões	ED.1	ED.2	ED.3	ED.4	ED.5
Espaço e Mobiliário	1º	4º	2º	6º	6º
Rotinas/Cuidados Pessoais	2º	6º	3º	5º	5º
Linguagem – Raciocínio e Interação	4º	3º	5º	1º	1º
Actividades e Estrutura do Programa	5º	5º	4º	2º	3º
Pais e Pessoal	3º	2º	1º	3º	4º
Recursos para crianças com NEE	6º	1º	6º	4º	2º

No quadro 13 foram resumidos estes dados, considerando o número de educadoras para cada grau de prioridade. Por nenhuma das dimensões reunir o consenso das educadoras relativamente à sua prioridade quanto às temáticas de formação, este dado não foi considerado para sequenciar as referidas dimensões na formação, sendo estas organizadas com base nas avaliações iniciais, como veremos de seguida.

Quadro 13. Número de educadoras por grau de prioridade para cada uma das dimensões de qualidade

Ordem de prioridade	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Dimensões						
Espaço e Mobiliário	1	1		1		2
Rotinas		1	1		2	1
Linguagem – Raciocínio e Interação	2		1	1	1	
Actividades e Estrutura do Programa	2		1	1	1	
Pais e Pessoal	1	1	2	1		
Recursos para crianças com NEE	1	1		1		2

A ordem das sessões individuais, que se descrevem seguidamente, foi apresentada na sessão inicial de formação com as cinco educadoras de infância. Foram marcados o dia (ver Anexo 7), o local e a hora mais convenientes para cada uma das educadoras envolvidas neste trabalho de investigação. A organização da ordem das sessões individuais de formação com as educadoras teve como base os dados da primeira avaliação da qualidade, tendo-se optado por começar por uma das áreas que obteve piores resultados – *Pais e Pessoal* – seguindo-se: *Recursos para Crianças com Necessidades Educativas Especiais*; *Actividades e Estrutura do Programa*; *Espaço e*

Mobiliário; Rotinas/Cuidados Pessoais; Linguagem-Raciocínio e Interação. Houve subescalas que ficaram juntas, nomeadamente *Linguagem-Raciocínio e Interação*, assim como *Actividades e Estrutura do Programa*, por se considerar que, no trabalho prático de formação, se complementariam, dando mais oportunidade às educadoras para implementarem as mudanças pretendidas de forma integrada. Desse modo, para além desta primeira sessão de grupo, ficaram previstas sete sessões individuais com cada uma das educadoras implicadas neste trabalho.

Para cada educadora envolvida nesta investigação, foi construído um dossier de apoio individualizado, organizado pela investigadora, o qual permitia que a educadora e a investigadora tomassem notas do que considerassem ser mais relevante para a mudança, ficando registadas, em folha de registo própria, todas as mudanças que resultavam dessa reflexão.

Antes de começar com as sessões individuais, foi apresentada uma **sessão de Formação de grupo**, com o título “Promoção da Qualidade em Educação Precoce”, que pretendeu fornecer às educadoras alguns conceitos acerca das dimensões da qualidade em contexto pré-escolar e das evidências empíricas sobre o impacto de ambientes de elevada qualidade no desenvolvimento das crianças. Foram também apresentados os principais conceitos acerca da relevância da Intervenção Precoce na promoção do desenvolvimento. Além de terem participado as cinco educadoras envolvidas no estudo, estiveram também presentes a Coordenadora e as outras quatro educadoras do Agrupamento.

A sessão teve a duração aproximada de duas horas e ocorreu no dia 6 de Janeiro de 2011. Foi dada a possibilidade de haver diálogo entre os participantes e a formadora sobre questões práticas, ligando dessa forma a fundamentação teórica à prática de cada uma. A “Sensibilização para a importância da Educação Precoce” e a “Sensibilização para a importância da Qualidade do Ambiente na Educação de Infância” foram os objectivos gerais desta Formação, tendo como pontos abordados os seguintes aspectos: (a) conceitos e definições em Intervenção Precoce; (b) aspectos do desenvolvimento em contexto; (c) conceito de Qualidade e Modelo Teórico de Qualidade; (d) Influência da Qualidade dos contextos no desenvolvimento; (e) estudos de avaliação da Qualidade em educação pré-escolar em Portugal; (f) Orientações Curriculares – Papel dos Profissionais; (g) Apresentação da Escala ECERS-R (estrutura/objectivos/finalidade). Nesta sessão foram ainda apresentados os resultados globais da qualidade das salas sob

o formato de Perfil Geral correspondente à média da qualidade global obtida nas cinco salas, na observação inicial com a escala ECERS-R e o suplemento ECERS-NEE. Foi também apresentada a calendarização das sessões individuais (ver Anexo 7).

No final desta sessão, foi passado às cinco educadoras participantes neste estudo um breve questionário, para que avaliassem, numa escala de 1 a 4 (de *Insuficiente* a *Excelente*), a pertinência da formação relativamente a diferentes parâmetros (ver Anexo 4), e que incluía também um espaço para observações/comentários. Como se pode verificar, todas avaliaram de forma positiva as diferentes dimensões da formação. No Quadro 14 pode ver-se o número de educadoras por pontuação.

Quadro 14. Avaliação das Educadoras participantes em relação à sessão de formação de grupo (N=5)

Pontuação Parâmetros	1	2	3	4
Avaliação Global			3	2
Clareza da apresentação			2	3
Clima/Participação				5
Clareza de objectivos			2	3
Adequação de conteúdo			1	4
Adequação da estrutura				5
Adequação de estratégia definida				5
Apreciação Global			1	4

Nota: 1=insuficiente; 4=excelente

Relativamente à alínea das observações/comentários (ver Anexo 4), somente uma das educadoras respondeu, referindo que a sessão foi útil e interessante, sobretudo pela interligação entre o Departamento do Pré-escolar e o Núcleo de Educação Especial, registando ter constituído “para todos uma mais-valia certamente”.

As **sessões individuais** que se seguiram foram elaboradas com base nos resultados da cotação por sala, por item, para cada uma das subescalas da ECERS-R e do suplemento da ECERS-NEE. Assim, com base nestes dados, foram elaboradas, pela autora do presente estudo e para cada sessão, notas pormenorizadas acerca dos pontos fracos e fortes, como base para uma posterior reflexão falada com as educadoras. A discussão com cada uma das educadoras baseou-se nestas notas, bem como em guiões contendo, para cada indicador de cada item, os aspectos e as práticas de qualidade a implementar. Estes guiões foram adaptados pela investigadora, a partir de guiões realizados por

Barros e Silva (2008), com excepção do guião da subescala adicional – Recursos para crianças com NEE, o qual foi construído pela autora do presente estudo (ver Anexo 8). De forma a sintetizar os dados desta reflexão, era preenchida, durante a sessão com a educadora, uma folha de registo (ver Anexo 6) que resumia os aspectos que já estavam bem e aqueles que era necessário melhorar e como. Este registo, explicitando as alterações sentidas como necessárias para a mudança, tanto pela educadora como pela formadora, era deixado com a educadora, como material de trabalho e arquivado no dossier individual.

Entre as sessões individuais e em momentos mais informais, a autora do presente trabalho, no seu papel de elemento participante na intervenção, foi relembrando a cada educadora os aspectos a modificar, reforçando igualmente, de forma positiva, as estratégias já implementadas para melhorar a qualidade da resposta educativa, nos diferentes contextos. Destes momentos, foram registadas pela investigadora algumas notas de campo e comentários das Educadoras. A partir de 17 de Janeiro de 2011, uma das crianças com NEE deixou de frequentar um dos J.I. Por essa razão, a subescala Recursos para crianças com NEE não foi trabalhada com essa educadora, que continuou a fazer parte deste estudo, com formação nas subescalas da ECERS-R.

Na sétima e última sessão individual com cada educadora, procedeu-se à revisão de todos os registos realizados nas folhas de registo para cada uma das seis sessões anteriores, de modo a avaliar com as participantes quais as mudanças já efectuadas, as que estavam em curso e aquelas que ainda poderiam ser realizadas antes da observação final com a escala ECERS-R e o suplemento ECERS-NEE. As notas decorrentes dessa reflexão ficaram registadas na coluna de observações existente nessas folhas de registo (ver Anexo 6).

3.3. A avaliação final da qualidade das salas e a avaliação da formação-intervenção

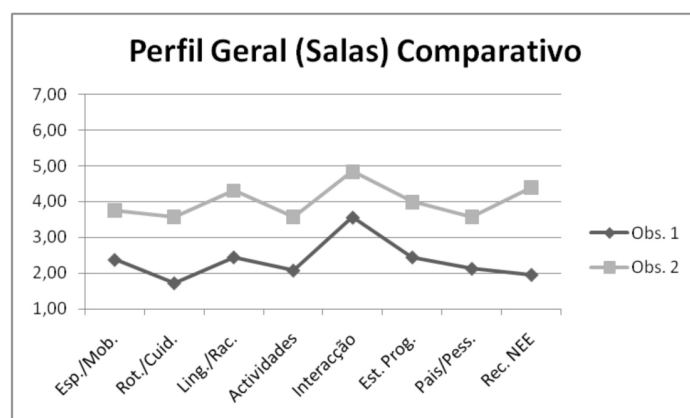
A avaliação final, com base na escala ECERS-R e no suplemento ECERS-NEE, realizou-se em Junho de 2011. Em seguida, apresentamos os dados comparativos das cotações médias das subescalas da ECERS-R e do suplemento ECERS-NEE das cinco salas relativas à avaliação nas duas observações (ver Quadro 15).

Quadro 15. Médias obtidas pelas salas em cada subescala na observação inicial e na observação final ($N=5$)

	Esp./ Mob.	Rot./ Cuid.	Ling./ Rac.	Actividades	Interacção	Est. Prog.	Pais/Pess.	Rec. NEE
Obs. inicial	2.38	1.73	2.45	2.08	3.56	2.45	2.13	1.96
Obs. final	3.76	3.58	4.31	3.58	4.85	4.00	3.58	4.40

Na observação inicial, os valores médios da qualidade das salas participantes em cada subescala revelaram uma qualidade bastante baixa, que os autores consideram como qualidade pobre (i.e., valores médios inferiores a 3.00), à excepção da subescala *Interacção*, que obteve uma média de 3.56. Na observação final, os valores médios da qualidade das salas revelaram melhoria em todas as subescalas, tendo-se obtido valores entre o que os autores consideram qualidade mínima (i.e., valores médios iguais ou superiores a 3.00) e valores correspondentes a boas condições de qualidade (i.e., valores médios iguais ou superiores a 5.00).

Para melhor visualização, os resultados médios das subescalas para as cinco salas são apresentados na Figura 10. Como se pode verificar, os dados de qualidade revelam uma melhoria geral, mantendo as subescalas a sua posição relativa, à excepção da subescala de *Recursos para Crianças com NEE*. No entanto, enquanto na primeira observação a nota média da qualidade global das salas se encontrava entre qualidade pobre e mínima, na segunda observação verificou-se qualidade global entre o valor de qualidade mínima e boas condições de qualidade para todas as subescalas.

Figura 10. Perfil geral da qualidade nas subescalas da ECERS-R e ECERS-NEE das salas ($N=5$)

Em seguida, apresentamos os resultados médios da qualidade de cada sala, tal como medida pela ECERS-R nos dois momentos de observação (ver Quadro 16).

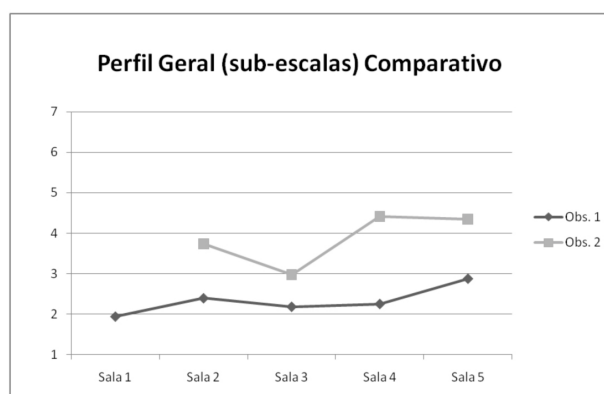
Quadro 16. Perfil geral da qualidade global medida pela ECERS-R na observação inicial e na observação final em cada sala

	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
Obs. inicial	1.95	2.40	2.19	2.26	2.88
Obs. final		3.74	2.98	4.42	4.35

Nota: A sala 1 não foi observada porque a educadora ausentou-se do serviço até ao final do ano lectivo.

Os valores da qualidade global das salas participantes, na observação inicial, revelaram qualidade bastante baixa, considerada pelos autores como qualidade pobre (i.e., valores médios inferiores a 3.00). Na observação final, os valores médios da qualidade das salas revelaram melhoria substancial, tendo-se obtido valores médios superiores a 3.00, à excepção da sala 3, com 2.98.

Os dados são apresentados na Figura 11, onde se pode verificar uma melhoria geral em todas as salas, que passam de qualidade pobre para qualidade mínima, à excepção da sala 3.

Figura 11. Perfil geral da qualidade global medida com a ECERS-R das salas nos dois momentos

Em seguida, apresentamos os dados comparativos da qualidade das salas participantes relativos à avaliação com o suplemento ECERS-NEE nos dois momentos de observação (ver Quadro 17).

Quadro 17. Perfil Geral da subescala ECERS-NEE na observação inicial e na observação final em cada sala

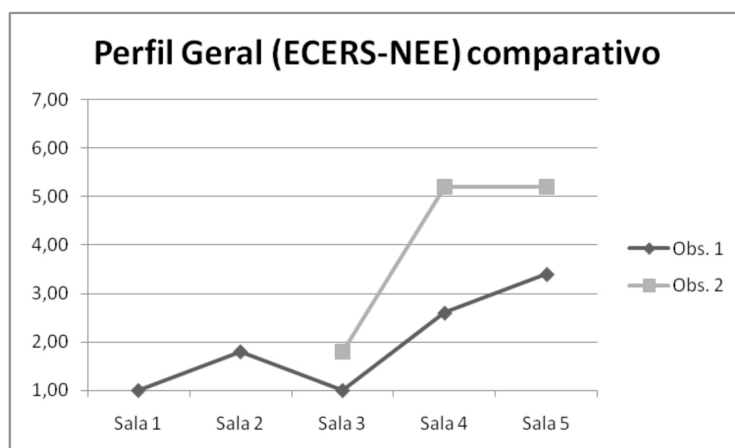
	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
Obs. inicial	1.00	1.80	1.00	2.60	3.40
Obs. final			1.80	5.20	5.20

Os valores médios da qualidade das salas participantes, na observação inicial, revelaram qualidade bastante baixa, que os autores consideram como qualidade pobre (i.e., valores

médios inferiores a 3.00), à excepção da sala 5, com 3.40. Na observação final, os valores médios da qualidade das salas revelaram uma melhoria, tendo-se obtido boas condições de qualidade (i.e., valores médios iguais ou superiores a 5.00) para duas das salas; à semelhança do que ocorreu para a qualidade global, a sala 3 foi a que apresentou ganhos menores, ficando num nível de qualidade pobre para esta subescala (1.80).

Para melhor visualização, os dados são apresentados na Figura 12, onde se pode verificar uma melhoria geral dos resultados em duas das salas, isto é, de resultados de qualidade entre pobre e mínima na observação inicial, passou-se, na observação final, ao que os autores consideram como boa qualidade (i.e., valores médios iguais ou superiores a 5.00). Para a sala 3, embora se tenha obtido uma cotação superior à inicial, esta continuou a revelar qualidade pobre nas condições para crianças com NEE.

Figura 12. Perfil geral comparativo da qualidade na subescala ECERS-NEE nas salas



Relativamente à qualidade global, comparando os resultados da observação final com os da observação inicial, verificou-se uma melhoria substancial em todas as subescalas da ECERS-R e no suplemento ECERS-NEE e, conseqüentemente, uma melhoria na resposta, quer ao nível da estrutura, quer ao nível do processo, do ambiente educativo das salas participantes.

Para avaliar o impacto da implementação do programa de formação no processo de mudança das práticas educativas, foram recolhidas as percepções das educadoras acerca do processo de formação, com base num questionário envolvendo duas questões abertas (ver Anexo 5). Estes dados são apresentados no quadro 18, constituindo um importante contributo, inclusive para a continuidade deste trabalho no Agrupamento onde a investigadora exerce funções docentes.

Quadro 18. Percepção das educadoras participantes sobre o processo de formação

Percepções das educadoras	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
Pontos positivos	Reflexão conjunta acerca da mudança de procedimentos; consciencialização de possibilidades de intervenção para melhorar significativamente a qualidade.	Reestruturação e reorganização de materiais; reflexão das práticas pedagógicas na própria sala.	Consciencialização acerca da importância da qualidade; melhoria do ambiente educativo; maior sensibilização para a Educação Precoce.	Formação na própria sala; aprofundamento de conhecimentos e competências para a melhoria da prática pedagógica; maior reflexão da mesma para a implementação de novas tarefas para as crianças com NEE.
Pontos menos positivos			Horário das sessões individuais; início tardio das alterações no ambiente educativo; falta de espaço.	
Dificuldades	Recursos humanos, económicos e físicos; gestão do tempo.		Alteração de rotinas e comportamentos por pessoal não docente; ajustamento das alterações à planificação e execução das actividades.	Falta de tempo para concretizar tudo.
Como melhorar o processo de formação	Atenção aos contextos educativo, económico e físico.	Inclusão das auxiliares de educação; reajustamento de horários; alargamento do tempo de formação.	Alterações no início do ano lectivo; sessões individuais com pessoal não docente; sessões individuais nas horas lectivas.	Dar continuidade no ano lectivo seguinte, com a inclusão das restantes salas do pré-escolar; mais tempo de reflexão.

Nota: A sala 1 não apresenta registos, porque a educadora ausentou-se do serviço até ao final do ano lectivo.

4. Discussão de Resultados e Conclusão

Tratando-se de um estudo de caso, este trabalho de pesquisa qualitativa aborda a qualidade das práticas desenvolvimentais das educadoras em cinco salas de educação pré-escolar inclusivas num Agrupamento da Área Metropolitana do Porto, de modo naturalista e interpretativo (Bell, 1987). Este estudo conta com um pequeno número de participantes e, por esse motivo, não pode ser considerado representativo da população em geral. Contudo, com base nos resultados encontrados, pensamos poder referir que a

influência que uma formação em serviço exerce sobre os educadores, em contextos inclusivos, quando o investigador é igualmente um elemento participante no processo educativo, como é o caso da presente investigação, parece constituir uma mais-valia. De facto, ao participar no processo de intervenção implementado no âmbito da referida formação em serviço, foi possível à investigadora acompanhar de perto a implementação de práticas, reformular ou reforçar estratégias de forma colaborativa e ainda registar aspectos processuais que permitiram retirar ilações que poderão contribuir para posteriores estudos com amostras mais representativas.

Este estudo pretendeu contribuir, através da implementação de uma formação em serviço, para a melhoria da qualidade dos contextos pré-escolares inclusivos de cinco salas do Agrupamento envolvido, tendo como base a dimensão ecológica subjacente ao desenvolvimento humano. Assim, iremos reflectir acerca dos resultados encontrados com base nas quatro estruturas do modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris - Processo, Pessoa, Contexto e Tempo - e das relações dinâmicas entre elas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Em relação ao Contexto, a intervenção centrou-se principalmente a nível do microssistema, o “centro de gravidade” do paradigma bioecológico, definido como “um padrão de actividades, papéis sociais e relações interpessoais experimentados pela pessoa em desenvolvimento num determinado contexto imediato, apresentando determinadas características físicas, sociais e simbólicas que convidam, permitem ou inibem o envolvimento e a actividade em interacções sustentadas, progressivamente mais complexas com, e no ambiente imediato” (Bronfenbrenner, 1994, p. 1645, como referido em Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 1013). Essa intervenção foi realizada através de sessões de formação individuais com as educadoras nas respectivas salas, bem como através da prática educativa da própria investigadora, enquanto docente de Educação Especial a exercer funções nesses contextos naturais. Daí resultaram transacções interessantes entre as docentes e a investigadora, que se constituíram como determinantes no processo do desenvolvimento profissional de ambas as partes, com consequências na qualidade dos contextos inclusivos, a qual, segundo os autores e à semelhança dos contextos não inclusivos, assenta na caracterização de dois tipos de indicadores de qualidade, os de processo e os de estrutura (Tietze & Rossbach, 1984; Rossbach, Clifford, & Harms, 1991, como referido em Gamelas em 2003).

A motivação das educadoras participantes, sentida pela investigadora, na procura de formação em áreas directamente relacionadas com a sua prática educativa, tornou a implementação de um programa de formação em serviço para a promoção da qualidade global das salas dos jardins-de-infância inclusivos simultaneamente uma necessidade e um desafio, revelando como é importante o envolvimento de todos os participantes nesses contextos num Projecto Educativo de Intervenção.

Com valores médios da observação inicial das salas participantes a revelarem, no geral, condições de qualidade inadequadas ao desenvolvimento das crianças, tornou-se evidente para a investigadora a necessidade de uma intervenção o mais célere possível, de carácter reflexivo e individualizado. O desafio era, ainda, ao focar os aspectos que necessitavam de ser modificados e melhorados, não deixar de acentuar aspectos positivos já existentes e partir das condições reais e únicas de cada sala e de cada educadora. Este processo formativo baseou-se num diálogo de troca de conteúdos e de significados, estruturado à volta de parâmetros de qualidade internacionalmente reconhecidos a nível da investigação e da prática – os conteúdos da ECERS-R e do suplemento ECERS-NEE. Nesse processo, com a possibilidade de investigar e de intervir no próprio contexto de trabalho, no sentido da promoção da sua qualidade, surgiram reflexões que, numa permanente construção e reconstrução de saberes, geraram dinâmicas diferenciadas que, partindo do particular, contribuíram para o todo, originando uma resposta de maior qualidade. Este acréscimo na qualidade traduziu-se na avaliação final, pós-intervenção, na qual todos os valores da qualidade das salas participantes revelaram uma melhoria substancial, tanto a nível dos valores da qualidade global de cada uma das salas de forma geral, como a nível de todas as subescalas, de forma específica.

Com efeito, na primeira observação, a qualidade global obtida com a ECERS-R foi pobre em todas as salas, apresentando apenas uma delas um valor próximo da qualidade mínima e, com a ECERS-NEE, apenas essa mesma sala apresentou condições de qualidade adequadas, com as restantes a apresentarem qualidade pobre. A justificar estes resultados, verificou-se que as cotações das oito subescalas revelaram condições de qualidade inadequadas, à excepção da subescala *Interação*, que revelou qualidade mínima. Assim, tal como em outros estudos em contexto português, dos quais se salienta o Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar (ECCE), que decorreu entre 1992 e 1998 (e.g., Leal, Gamelas, Abreu-Lima,

Cadima, & Peixoto, 2009), esta subescala destacou-se pela positiva, relativamente aos outros aspectos de qualidade retratados pela ECERS-R, revelando que, apesar de falharem em outros aspectos de qualidade de estrutura e de processo, as educadoras estabelecem interações com as crianças com critérios mínimos de adequação a nível desenvolvimental.

Na observação final, todas as salas melhoraram para condições mínimas de qualidade, aproximando-se de boas condições de qualidade na subescala *Interação*, seguindo-se as subescalas *Recursos para Crianças com NEE* e *Linguagem/Raciocínio*. É de salientar que a melhoria mais acentuada ao nível do valor médio se verificou na subescala *Recursos para crianças com NEE*, a qual passou do penúltimo lugar na primeira observação para o segundo lugar na observação final, ficando próximo de atingir as condições de qualidade boa. Tal deveu-se ao facto de duas das salas participantes terem melhorado a cotação de qualidade, respectivamente, de pobre e mínima para qualidade boa, nesta subescala, devido à melhoria de indicadores, quer de estrutura (ex., aquisição de ajudas técnicas), quer de processo (ex., interações entre educadora/criança; oportunidades para a aprendizagem e prática de competências). Em relação às outras três subescalas que obtiveram as cotações mais baixas na observação inicial - *Rotinas/Cuidados*, *Actividades* e *Pais/Pessoal* - apesar da melhoria dos valores obtidos por todas as salas, na observação final estas subescalas mantiveram as posições mais baixas das oito subescalas. A justificação para estes resultados prende-se com a presença de baixos indicadores de qualidade estrutural em alguns dos itens dessas subescalas, cuja melhoria exige uma resposta a nível de outros sistemas, nomeadamente a nível do macrossistema (Políticas e recursos educativos).

Assim, os resultados do presente estudo, ao ilustrarem uma melhoria da qualidade global de todas as salas participantes, de pobre para mínima, parecem revelar que esta forma de formação-intervenção constitui um modelo eficaz para a melhoria da qualidade da resposta educativa de contextos que são significativos para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Esta eficácia parece prender-se com vários ingredientes da formação desenvolvida, que passamos a referir: (a) o facto de ocorrer em contexto natural, contribuindo para uma aproximação à realidade de cada participante; (b) o facto de o investigador ser, simultaneamente, participante na intervenção em cooperação com as educadoras, o que proporcionou que cada momento de reflexão se tornasse um momento único e particular de partilha e de cooperação; (c)

o facto de se basear em parâmetros de qualidade específicos (os itens da ECERS-R e do suplemento ECERS-NEE), que, estando bem estudados a nível internacional, ganharam estatuto entre os profissionais da área, com base na evidência científica acerca do seu efeito no desenvolvimento da criança.

Estas reflexões são ainda mais pertinentes se considerarmos o escasso tempo de intervenção. De facto, apesar de haver, ainda, um longo caminho a percorrer para a excelência, estes poderão ser ingredientes a considerar num primeiro passo em futuras formações.

Como acreditamos que uma parte extremamente relevante de todo o processo de mudança são as atitudes e ideias dos participantes e intervenientes nesses processos de mudança, reflectimos, agora, acerca da reacção das educadoras participantes ao processo de formação, que se traduziu, não só no esforço para a mudança dos aspectos de qualidade de estrutura e de processo acima referidos, mas também noutros aspectos a nível dos processos proximais das educadoras e mesmo a níveis meso e exossistémico. Esta reacção e as ideias das educadoras ao longo do período de intervenção originaram um conjunto de observações e comentários espontâneos que, por serem elucidativos, por si mesmos, passamos a citar: (1) “Já viste a minha sala?”; (2) “Estive a falar com a minha colega e vou à sala dela, para ver os quadros de registo diferenciados que ela fez.”; (3) “Comigo tem de ser diferente.”; (4) “Já fui comprar plantas.”; (5) “Às vezes encontramos-nos à hora do almoço e falamos disto. Devia ser para todas.”; (6) “Fui tratada pela primeira vez, pela minha auxiliar, por educadora!”; (7) “No tempo do meu estágio já se fazia isto. Ainda é importante... às vezes o tempo apaga o que já sabíamos.”; (8) “Vens ver a minha sala? É melhor assim.”; (9) “Vou pedir a quem conheço a possibilidade de arranjar mais material para a sala. Desse que estamos a falar.”; (10) “Nesta estante, como achas que posso melhorar os símbolos?”; (11) “Neste espaço, como vou fazer isso?”; (12) “Queria falar-te sobre o que está a acontecer com aquela família.”; (13) “Os pais estão a colaborar.”; (14) “A Coordenadora está a ajudar-me.”; (15) “Vamos ter uma Assistente Pessoal na sala.”; (16) “Assim, a ver e a fazer, aprendo melhor.”; (17) “É melhor fazer uma reunião com a Auxiliar. Marcar dia e hora.”; (18) “Fiquei a pensar e construí um registo. Olha, vê.”; (19) “Já falei com a senhora do refeitório. Ela vai ajudar e também vai fazer o registo. Achas bem?”; (20) “Vou fazer convite aos pais.”; (21) “Isto, eu não consigo fazer, porque não há dinheiro. Temos de escrever à Direcção.”; (22) “Temos de falar com a Direcção. Há coisas que

me ultrapassam. Não podemos fazer.”; (23) “Já me lembrei de propor um intercâmbio entre os nossos jardins-de-infância.”; (24) “Estas reflexões são importantes para me organizar.”; (25) “Consciencializar o que fazemos...é bom.”; (26) “Só se formos falar com a Junta de Freguesia...”; (27) “Estas conversas na sala são importantes.”; (28) “Tu mostras o que escrevemos aqui, lá na Faculdade?”; (29) “As outras colegas vão mais adiantadas do que eu no trabalho?”; (30) “Já sei como fazer com o menino...”; (31) “Isto é como rever tudo o que eu já sabia.”; (32) “Estive a falar com a minha colega e era bom que a formação também fosse para as Auxiliares.”; (33) “Esta formação devia começar logo no início do ano lectivo.”; (34) “Já utilizo o computador como recurso. Estou a ficar especialista.”; (35) “Olha como a sala ficou diferente.”.

Estes comentários espontâneos são alguns exemplos que ajudam a compreender como uma formação em serviço é diferente de uma formação expositiva e teórica. Como consequência das avaliações positivas acerca desta formação em serviço, ela continuará a fazer parte dos objectivos do Plano de Intervenção deste Agrupamento no próximo ano lectivo. Além disso, o envolvimento do Agrupamento noutros Projectos com a FPCEUP, mais especificamente em trabalhos relacionados com a Educação Especial e a Intervenção Precoce, revela uma mudança na percepção da importância de mais formação numa área sentida por todos os intervenientes como uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional, num processo educativo global que se pretende mais inclusivo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1995). Prefácio. In I. Alarcão (Ed.) *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, Interactional, Organismic and Transactional perspectives. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 7-40). New York: J. Willey.
- Araújo, H., & Magalhães, M. J. (1999). *Des-fiar as Vidas. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Colecção Cadernos COEDUCAÇÃO. Lisboa: CIDM.
- Bailey, D. B., & Wolery, M. (1992). Designing and arranging environments for infants and preschoolers with disabilities. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp. 197-227). New York: Macmillan Publishing Co.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia, X* (3), 7-30.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barros, S. A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. Dissertação de Doutoramento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Bell, J. (1987). Approaches to educational research. In *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education and social science* (pp. 4-10). Philadelphia: Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage Publications Ltd.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th Ed., Vol.1, pp. 993-1028). New York: John Wileys.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I Série – A, n.º 201 – de 30 de Agosto de 2001, pp. 5569-5572.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República – I Série – A, n.º 201 – de 30 de Agosto de 2001, pp. 5572-5575.
- Despacho conjunto n.º198/1999. *Aprova o conjunto referencial de perfis de formação especializada dos docentes*. Diário da República, II Série, N.º 52 de 3 de Março de 1999, pp. 3136-3139.
- Gamelas, A. M. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, M.E.
- Gamelas, A. M. A. V. (2010). *Literacia e qualidade em contextos pré-escolares inclusivos*. Dissertação de Doutoramento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Grande, C. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância*. Dissertação de Doutoramento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., & Clifford, R. M., & Bailey, D. B. (1986) *ECERS special itens*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill (Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Trad.)
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Investigação Desenvolvidamental, Educacional e Clínica em Crianças e Adolescentes, Trad.). Porto: Livpsic/Legis Editora. (Obra publicada em 1998)

- Harms, T., Cryer, R., & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale. Revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em Educação Pré-Escolar. *Psicologia, XXIII* (2), 43-54.
- Lollar, D. J., & Simeonsson, R. J. (2005). Diagnosis to function: classification for children and youths. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 26* (4), 323-330.
- Martinez-Beck, I., & Zaslow, M. (2006). The context for Critical issues in early childhood professional development. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck, (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 1-16). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação.
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa, (org.). *Vidas de professores* (2.^a Ed., pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (2.^a Ed., pp. 15-33). Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied Developmental Science, 9* (3), pp. 144-159.
- Pinto, A. I. M. C. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Dissertação de Doutoramento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 281-303.
- Rosário, H., Leal, T., Pinto, A. I., & Simeonsson, R. J. (2009). Utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) no Contexto da Intervenção Precoce e da Educação Especial. *Psicologia, XXIII* (2), 129-139.

- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, pp. 119-149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The development ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simeonsson, R. J. (2005). Defining and classifying disability in children. *Workshop on disability in America, a new look, Appendix C* (pp. 67-87). National Academy of Sciences.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), 443-459. Oxford: Blackwell Publishing.
- Tout, K., Zaslow, M., & Berry, D. (2006). Links between professional development and quality in early care and education settings. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck, (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 77-110). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO. Retirado a 5 de Julho de 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: does it matter and does it need to be improved?*. Special report no. 78. Institute for Research on Poverty Publications.
- Wesley, P. W., & Buysse V. (2010). *The quest for quality: promising innovations for early childhood programs*. FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill.
- WHO (World Health Organization) (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland: WHO.

Anexos

Anexo 1

Visão Geral das Subescalas e dos Itens da ECERS-R e do suplemento ECERS-NEE

I – Espaço e Mobiliário	1. Espaço interior 2. Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem 3. Mobiliário para descanso e conforto 4. Arranjo da sala para actividades 5. Espaço de privacidade 6. Exposição de material relacionado com a criança 7. Espaço para motricidade global 8. Equipamento para actividades de motricidade global
II – Rotinas/Cuidados Pessoais	9. Chegada/saída 10. Refeições/merendas 11. Sono/descanso 12. Uso da casa de banho/fraldas 13. Práticas de saúde 14. Práticas de segurança
III – Linguagem – Raciocínio	15. Livros e imagens 16. Encorajar as crianças a comunicar 17. Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio 18. Uso informal da linguagem
IV – Actividades	19. Motricidade fina 20. Arte 21. Música/movimento 22. Blocos 23. Areia/água 24. Jogo dramático 25. Natureza/ciência 26. Matemática/número 27. Uso da televisão, vídeo e/ou computadores 28. Promover a aceitação da diversidade
V – Interacção	29. Supervisão da actividades de motricidade global 30. Supervisão geral das crianças (excepto actividades de motricidade global) 31. Disciplina 32. Interações pessoal-criança 33. Interações entre crianças
VI – Estrutura do Programa	34. Horário 35. Jogo livre 36. Tempo de grupo 37. Condições para crianças com incapacidades
VII – Pais e Pessoal	38. Condições para pais 39. Condições para as necessidades individuais do pessoal 40. Condições para as necessidades profissionais do pessoal 41. Interação e cooperação entre o pessoal 42. Supervisão e avaliação do pessoal 43. Oportunidades para desenvolvimento profissional
VII (suplemento) – Recursos para crianças com NEE	38. Individualização 39. Oportunidades múltiplas para a aprendizagem e prática de competências 40. Envolvimento 41. Interação entre pares 41. Promoção da comunicação

Anexo 2

Descritores de Qualidade do Suplemento ECERS-NEE

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
38. INDIVIDUALIZAÇÃO*						
1.1 Pouca ou nenhuma individualização; as mesmas actividades, procedimentos, horário, ambiente e consequências para todas as crianças (Ex: uma criança em cadeira de rodas não consegue sentar-se à mesa; só são dadas instruções verbais às crianças com problemas auditivos).		3.1 É providenciada alguma individualização (Ex: as crianças que fazem treino de higiene têm um horário separado para este tipo de rotinas).		5.1 Muita individualização na aprendizagem formal e nas rotinas.		7.1 Existem objectivos para crianças com necessidades específicas quer integradas no jogo livre, quer nos períodos de aprendizagem formal.
1.2 As crianças falham frequentemente as tarefas, ou não podem participar nas actividades correntes.		3.2 Os adultos promovem o sucesso das crianças fornecendo-lhes tarefas que são demasiado fáceis ou prestando-lhes uma ajuda inadequada (Ex: O professor move as mãos da criança durante a realização de um trabalho de arte em vez de a deixar fazer o seu próprio trabalho).		5.2 As crianças participam com sucesso em tarefas e actividades que desafiam adequadamente as suas capacidades.		7.2 O adulto utiliza as interações com as outras crianças, a disposição da sala, os materiais e o horário para ir ao encontro das necessidades individuais da criança ao longo do dia (Ex: rótulos com figuras em relevo nas prateleiras de brinquedos para as crianças cegas; o professor utiliza sinais ao longo do dia para que as crianças surdas possam participar completamente).
1.3 As crianças procedem como o grupo todo, durante a maior parte do dia.		3.3 Crianças com necessidades idênticas trabalham em pequenos grupos parte do dia.		5.3 São providenciadas actividades individuais, além do trabalho em pequeno grupo.		7.3 A realização independente é encorajada através da modificação do ambiente e da adequação das actividades e estratégias de ensino.

Notas de clarificação

*Refere-se ao grau pelo qual o adulto modifica as tarefas, actividades, níveis de ajuda e reforço de acordo com as necessidades e capacidades de cada criança.

Guiomar Coelho (2010)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
-----------------	---	-------------	---	----------	---	----------------

39. OPORTUNIDADES MÚLTIPLAS PARA A APRENDIZAGEM E PRÁTICA DE COMPETÊNCIAS*

1.1 O adulto geralmente não providencia oportunidades repetidas para a aprendizagem e prática de competências.

3.1 O adulto providencia oportunidades repetidas para a aprendizagem e prática de competências; contudo todas as oportunidades ocorrem no contexto de actividades estruturadas.

5.1 O adulto providencia oportunidades repetidas para a aprendizagem e prática de competências; aproveita ainda algumas ocasiões das rotinas e acontecimentos que ocorrem naturalmente ao longo do dia para a prática de competências.

7.1 Oportunidades repetidas para a aprendizagem e prática de competências; uso frequente das rotinas e acontecimentos que ocorrem naturalmente ao longo do dia para reforçar objectivos de aprendizagem.

Notas de clarificação

* Refere-se ao grau pelo qual o adulto providencia oportunidades múltiplas para as crianças aprenderem e praticarem a mesma competência, e ao modo pelo qual estas oportunidades são apresentadas.

Guiomar Coelho (2010)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
40. ENVOLVIMENTO						
1.1 Pouco envolvimento adequado. Muito tempo gasto à espera das outras crianças ou adultos, vagueando, apresentando comportamentos não dirigidos, estereotipados, ou inadequados.		3.1 Muitas crianças são adequadamente envolvidas nas actividades orientadas pelo adulto. (Ex: as crianças prestam atenção durante as actividades de pequeno grupo).		5.1 A maior parte das crianças é adequadamente envolvida nas actividades dirigidas pelo adulto, rotinas e tempos de recreio/jogo. O adulto interage com as crianças e fornece materiais atractivos e desenvolvimentalmente adequados, para manter um envolvimento activo (Ex: orienta uma criança que anda a vaguear para uma área de jogo atractiva; ajuda uma criança que não se desloca a mudar de actividade).		7.1 As transições entre as actividades, os cuidados de rotina e períodos de jogo são organizados de modo a que as crianças possam manter o envolvimento (Ex. as crianças continuam a brincar até a próxima actividade estar pronta.).
		3.2 Pouco envolvimento adequado durante as rotinas e durante os períodos de recreio/jogo.				7.2 Muitas actividades alternativas disponíveis para as crianças realizarem individualmente ou em pequenos grupos. (Ex: uma criança que perde o interesse durante a história pode ir brincar com legos.).

Notas de clarificação

*Refere-se ao grau pelo qual as crianças estão activa e apropriadamente envolvidas com os materiais, pessoas ou actividades.

Guiomar Coelho (2010)

Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1	2	3	4	5	6	7

41. INTERACÇÃO ENTRE PARES*

1.1 O adulto não faz qualquer tentativa para promover as interacções entre pares.

3.1 Tentativas ocasionais para promover as interacções entre pares; a maior parte das vezes estruturadas como lições e não relacionadas com os acontecimentos correntes (Ex. pedir e passar coisas durante uma actividade de pequeno grupo mas não durante o almoço).

5.1 Muitas tentativas para promover as interacções sociais em actividades estruturadas. São encorajadas algumas interacções entre pares durante as rotinas e acontecimentos que ocorrem naturalmente ao longo do dia, enquadrando-as no curso dos acontecimentos e aproveitando as situações existentes.

7.1 Tentativas frequentes para promover as interacções entre pares durante as rotinas e acontecimentos que ocorrem naturalmente ao longo do dia, enquadrando-as no curso dos acontecimentos e aproveitando as situações existentes.

Notas de clarificação

*Refere-se ao grau pelo qual o adulto promove a interacção social entre pares quer fornecendo oportunidades para a ocorrência de interacções entre pares, quer ajudando, modelando ou reforçando as interacções entre pares.

Guiomar Coelho (2010)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
42. PROMOÇÃO DA COMUNICAÇÃO						
1.1 O adulto raramente promove ou encoraja a comunicação das crianças (Ex: raramente coloca questões; ignora as tentativas das crianças para comunicar).		3.1 O adulto proporciona algumas actividades de comunicação durante actividades estruturadas, utilizando, quando necessário, opções para comunicação alternativa (Ex. quadro de comunicação utilizado durante actividades de linguagem).		5.1 O adulto ajusta adequadamente o seu discurso ao nível de compreensão das crianças.		7.1 O adulto promove frequentemente a comunicação das crianças. Uso de uma ampla variedade de procedimentos; descrições verbais das actividades correntes, desenvolvimento do discurso das crianças, ajuda ou modelagem da comunicação, e reforço das tentativas da criança para comunicar.
1.2 A comunicação com as crianças é principalmente directiva.				5.2 A comunicação com as crianças inclui bastante conversação social e partilha de informação (Ex: o adulto responde às crianças e inicia diálogos adicionais).		
1.3 O adulto não proporciona alternativas de comunicação requeridas pelas deficiências das crianças (Ex: não olha de frente uma criança com dificuldades de audição; não utiliza um quadro de comunicação ou gestos para as crianças que são incapazes de falar).		3.2 Ocasionalmente o adulto promove a comunicação das crianças quando não estão em actividades estruturadas.		5.3 O adulto coloca questões desenvolvimentalmente adequadas e presta atenção às respostas das crianças.		7.2 O adulto utiliza as rotinas e as actividades ao longo do dia para atingir objectivos adequados para as crianças.
				5.4 Opções para comunicação alternativa são usadas durante o dia.		

Notas de clarificação

*Refere-se ao grau pelo qual o adulto é um modelo de comunicação; responde às tentativas de comunicação das crianças, e ajuda o uso da comunicação.

Guiomar Coelho (2010)

FOLHA DE COTAÇÃO
ECERS –Recursos para crianças com Necessidades Educativas Especiais
 Thelma Harms, Richard M. Clifford, e Don B. Bailey

RECURSOS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS																	
38. Individualização	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	41. Interação entre pares	1	2	3	4	5	6	7	Notas:
S N S N S N S N 1.1 ☐ ☐ 3.1 ☐ ☐ 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐ 1.2 ☐ ☐ 3.2 ☐ ☐ 5.2 ☐ ☐ 7.2 ☐ ☐ 1.3 ☐ ☐ 3.3 ☐ ☐ 5.3 ☐ ☐ 7.3 ☐ ☐								S N S N S N S N 1.1 ☐ ☐ 3.1 ☐ ☐ 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐									
39. Oportunidades múltiplas	1	2	3	4	5	6	7	Notas:	42. Promoção da comunicação	1	2	3	4	5	6	7	Notas:
S N S N S N S N 1.1 ☐ ☐ 3.1 ☐ ☐ 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐								S N S N S N S N 1.1 ☐ ☐ 3.1 ☐ ☐ 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐ 1.2 ☐ ☐ 3.2 ☐ ☐ 5.2 ☐ ☐ 7.2 ☐ ☐ 1.3 ☐ ☐ 5.3 ☐ ☐ 5.4 ☐ ☐									
40. Envolvimento	1	2	3	4	5	6	7	Notas:									
S N S N S N S N 1.1 ☐ ☐ 3.1 ☐ ☐ 5.1 ☐ ☐ 7.1 ☐ ☐ 3.2 ☐ ☐ 7.2 ☐ ☐																	
A. Subescala (Itens 1 – 5) Pontuação ____ ____ B. Número de itens cotados ____ ____ RECURSOS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS Pontuação média (A + B) ____.																	

Harms, T., Clifford, R. M., & Bailey, D. B. (1986). *ECERS special items*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill)
 (Adaptado por Guiomar Coelho (2010) Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Trad.)

ECERS – NEE Folha de Perfil

Jardim de infância: _____
Educador/sala _____

Observação 1: ____/____/____
Observação 2: ____/____/____

Observador: _____
Observador: _____

VIII – RECURSOS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

(38-42)

□ □

1	2	3	4	5	6	7

- 38. Individualização
- 39. Oportunidades múltiplas
- 40. Envolvimento
- 41. Interação entre pares
- 42. Promoção da comunicação

Pontuação média de
subescala

QUESTÕES:

(38) - Necessita de modificar, fazer alguma coisa em especial (ex: disposição da sala, sequências de tarefas, materiais específicos, actividades individuais) para responder às necessidades educativas especiais da(s) criança(s)? Por favor, descreva o que faz.

(39) - Providencia oportunidades repetidas para a(s) criança(s) aprender(em) e praticar(em) a mesma competência? Apresenta essas oportunidades somente no contexto de actividades estruturadas, ou usa também rotinas e acontecimentos diários para reforçar essas competências? Esse reforço é ocasional ou é frequente? Por favor, dê alguns exemplos.

(40) - De que modo (ex: actividades/materiais) envolve a(s) criança(s) com necessidades educativas especiais nas actividades por si orientadas? E durante as rotinas e os períodos de recreio? Por favor, dê alguns exemplos.

(42) - De que modo promove ou encoraja a tentativa da comunicação da(s) criança(s) com necessidades educativas especiais? Utiliza algum material, como quadro comunicativo ou outro facilitador na promoção da comunicação? Por favor, dê alguns exemplos.

Anexo 3

Questionário sócio-demográfico

Questionário sóciodemográfico

Nome: _____

Data de Nascimento: __/__/____

Ano da conclusão do bacharelato: ____ Ano da conclusão da Licenciatura: ____

Tempo de Serviço: _____ anos

Tempo de Serviço neste Agrupamento: _____ anos

Já apoiou crianças com NEE, neste Agrupamento? Sim ☐ Não ☐

Quantas? _____

Quantas crianças com NEE tem incluídas na sua sala? ____

Tem uma Docente de Apoio Especializado na sua sala? Sim ☐ Não ☐

A(s) criança(s) com NEE na sua sala usufrui(em) de Assistente Pessoal?
Sim ☐ Não ☐

Em que medida considera importante para o seu trabalho ter Formação em:

Intervenção Precoce? 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Qualidade do Contexto Educativo em Educação de Infância? 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Outras áreas: _____
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Já teve Formação nestas Áreas? Sim ☐ Não ☐

Quais? _____ Onde? _____

Ano(s)? _____

Legenda:

- 1- Nada importante
- 2- Pouco importante
- 3- Importante
- 4- Muito importante

Escolha por ordem de prioridades (1º ao 6º) os itens que considera ser mais importantes abordar/reflectir, tendo em conta o contexto da sua sala?

Espaço e Mobiliário (ex: espaço interior, mobiliário para cuidados de rotina, descanso, arranjo da sala, espaço de privacidade, equipamento para actividades de motricidade global ...) _____

Rotinas/Cuidados Pessoais (ex: chegadas/saídas, refeições/merendas, sono/descanso, práticas de saúde, práticas de segurança ...) _____

Linguagem – Raciocínio e Interação (ex: livros e imagens, encorajar as crianças a comunicar, uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio, supervisão de actividades de motricidade global e geral das crianças, disciplina, interações pessoal-criança, interações entre crianças ...) _____

Actividades e Estrutura do Programa (ex: motricidade fina, arte, música/movimento, blocos, jogo dramático, areia/água, natureza/ciência, matemática/número, horário, jogo livre, condições para crianças com incapacidades ...) _____

Pais e Pessoal (ex: condições para pais, condições para necessidades individuais e profissionais do pessoal, interação e cooperação entre o pessoal, supervisão e avaliação do pessoal, oportunidades para desenvolvimento profissional ...) _____

Recursos para crianças com necessidades educativas especiais (ex: individualização das tarefas, oportunidades múltiplas para a aprendizagem e prática de competências, envolvimento da criança nas actividades, interação entre pares, promoção da comunicação) _____

Anexo 4

Ficha de avaliação do Encontro “*Promoção da Qualidade em Educação Precoce*”

Ficha de avaliação do Encontro “*Promoção da Qualidade em Educação Precoce*”

Na sua avaliação, utilize a seguinte escala:

1	2	3	4
Insuficiente	Médio	Bom	Excelente

1 -Expectativas	1	2	3	4
Este encontro de formação correspondeu ao que dela esperava, tendo sido útil?				

2- Docente

Refira a sua opinião sobre o desempenho do Formador Docente:

	1	2	3	4
O docente expôs com clareza os assuntos abordados?				
O docente conseguiu criar um clima propício à participação?				
O docente dominava o assunto que expôs?				
O método utilizado foi o mais adequado?				

3- Funcionamento

Refira a sua opinião sobre os seguintes itens:

	1	2	3	4
Os objectivos da sessão foram claros?				
O conteúdo foi adequado à função que desempenha?				
A sessão estava bem estruturada?				
O dossier distribuído estava adequado?				
O meio audiovisual foi adequado?				

4 – Resultados alcançados	1	2	3	4
Como classifica os resultados alcançados pela frequência desta sessão?				

5- Observações:

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 5

Questionário “*Promoção da Qualidade em Educação Pré-Escolar*”

Promoção da Qualidade em Educação Pré-Escolar

1 - Repensando o processo das Sessões Individuais que decorreram na respectiva sala, refira os pontos que considerou positivos, aqueles que considerou menos positivos e quais as dificuldades que sentiu:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

2 - Se assim o entender, deixe algumas sugestões sobre como melhorar o processo:

[illegible]

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 6

Folha de Registo

Na minha sala ...

O que está bem	O que posso melhorar	Como melhorar	Concordância		Observações
			Sim	Não	

Na minha sala ...

O que está bem	O que posso melhorar	Como melhorar	Concordância		Observações
			Sim	Não	
38.2	38.1	Através de reflexões quinzenais com Professora de Educação Especial; através de reuniões mensais com Assistente Operacional	X		- “Importante para ajudar na evolução profissional. Quando levadas a reflectir fica-se mais apta”
	38.3	Realização de actividades individuais para reforço das competências trabalhadas na sala, através de registos com “carimbos”; adequar as sinaléticas das diferentes áreas (SPC)	X		- Em decurso
	38.4	Construção do Quadro de Objectivos Individuais exposto em placard dentro da sala	X		- Atingido
	38.5	Através do quadro de registo do leite e comida para o peixe; o caderno comunicativo estar permanentemente dentro da sala; construção de Quadro de Actividades com símbolos da Débora/Ricardo; rotular os jogos nas prateleiras	X		- “Para além destes quadros existe ainda um registo de frases em SPC com a Débora, pois umas coisas “puxam” as outras” - Atingido
	39.1	Elaboração do Quadro de Actividades com símbolos (SPC);			
40.1 40.2	39.2	Quadro de Objectivos Individuais semanais	X		- Em decurso
	40.3	Criar uma actividade alternativa (ex: jogos, livros, vestir/despier e rotinas diárias)	X		- Atingido
41.1	40.4		X		
	41.2	O “chefe” da sala vai ter responsabilidade acrescida de realizar uma tarefa com o Ricardo e a Débora	X		- Atingido
42.3 42.4 42.5 42.6	42.1	Através dos Quadros de Actividades com símbolos	X		- Em decurso
	42.2	Através do caderno comunicativo			- Atingido
			X		
	42.7	Através de Quadro das Actividades com símbolos; através de caderno comunicativo	X		- “Tudo isto levou-me a sistematizar mais e a organizar informação como por exemplo em contexto de trabalho de rotina na cantina levei também um registo”
42.9	42.8	Construção de Quadro de registo da data (mês, dia, ano, dia da semana)			

Anexo 7

Calendarização

JANEIRO DE 2011							FEVEREIRO DE 2011						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
					1	2		1	2	3	4	5	6
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
24	25	26	27	28	29	30	28						
31													
MARÇO DE 2011							ABRIL DE 2011						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
	1	2	3	4	5	6					1	2	3
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	
MAIO DE 2011													
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM							
						1	I. B.						
2	3	4	5	6	7	8	C. C.						
9	10	11	12	13	14	15	A. B.						
16	17	18	19	20	21	22	T. D.						
23	24	25	26	27	28	29	L. M.						
30	31						INTERRUPÇÕES LECTIVAS						

Anexo 8

Guião

Qualidade dos contextos educativos

Recursos para Crianças com Necessidades Educativas Especiais

(ECERS-R/NEE: 38-42)

38 - Individualização

38.1. ⇒ É providenciada muita individualização na aprendizagem formal e nas rotinas (e.g., são dadas instruções diferenciadas de acordo com as características das crianças com NEE; existem horários diferenciados para treino de diversas rotinas).

38.2. ⇒ As crianças participam com sucesso em tarefas e actividades que desafiem adequadamente as suas capacidades (e.g., vestir/despir peças de vestuário).

38.3. ⇒ São providenciadas actividades individuais além do trabalho em pequeno grupo (e.g., é trabalhada com a criança com NEE a sequência de uma história contada em grupo).

38.4. ⇒ Existem objectivos para crianças com necessidades específicas, quer integradas no jogo livre, quer nos períodos de aprendizagem formal (e.g., é promovida a interacção com os pares dando sinais faciais/vocais expressivos).

38.5. ⇒ O adulto utiliza as interacções com as outras crianças, a disposição da sala, os materiais e o horário para ir ao encontro das necessidades individuais da criança ao longo do dia (e.g., rótulos com figuras em relevo nas prateleiras dos jogos para as crianças com défice da acuidade visual; uso de cadernos e quadros comunicativos ou de registos diferenciados de acordo com as necessidades específicas da criança).

39 - Oportunidades múltiplas para a aprendizagem e prática de competências

39.1. ⇒ O adulto providencia oportunidades repetidas para a aprendizagem e prática de competências (e.g., colocar a mesa para refeições na casinha das bonecas e na cantina).

39.2. ⇒ O adulto usa frequentemente rotinas e acontecimentos que ocorrem naturalmente ao longo do dia para reforçar objectivos de aprendizagem (e.g., contar talheres; ir à casa de banho; vestir/despir peças de vestuário).

40 - Envolvimento

40.1. ⇒ As crianças são adequadamente envolvidas nas actividades dirigidas pelo adulto, rotinas e tempos de recreio/jogo.

40.2. ⇒ O adulto interage com as crianças e fornece materiais atractivos e desenvolvimentalmente adequados, para manter um envolvimento activo (e.g., orienta uma criança que anda a vaguear para uma área de jogo atractiva; ajuda uma criança que não se desloca a mudar de actividade).

40.3. ⇒ As transições entre as actividades, os cuidados de rotina e períodos de jogo são organizadas de modo a que as crianças possam manter o envolvimento (e.g., as crianças continuam a brincar até a próxima actividade estar pronta).

40.4. ⇒ Existem muitas actividades alternativas disponíveis para as crianças realizarem individualmente ou em pequenos grupos (e.g., uma criança que perde o interesse durante a história pode ir brincar com legos).

41 - Interacção entre pares

41.1. ⇒ O adulto faz muitas tentativas para promover as interacções entre pares em actividades estruturadas (e.g., dramatização de uma história contada).

41.2. ⇒ O adulto faz tentativas frequentes para promover as interacções entre pares durante as rotinas e acontecimentos que ocorrem naturalmente ao longo do dia, enquadrando-as no curso dos acontecimentos e aproveitando as situações existentes.

42 - Promoção da comunicação

42.1. ⇒ O adulto promove ou encoraja frequentemente a comunicação das crianças (e.g., coloca questões; responde às tentativas de comunicação das crianças).

42.2. ⇒ O adulto proporciona actividades de comunicação durante actividades estruturadas, utilizando, quando necessário, opções para comunicação alternativa (e.g., quadro de comunicação utilizado durante actividades de linguagem; caderno comunicativo).

42.3. ⇒ O adulto promove a comunicação das crianças quando não estão em actividades estruturadas.

42.4. ⇒ O adulto ajusta adequadamente o seu discurso ao nível de compreensão das crianças.

42.5. ⇒ A comunicação com as crianças inclui bastante conversação social e partilha de informação (e.g., o adulto responde às crianças e inicia diálogos adicionais).

42.6. ⇒ O adulto coloca questões desenvolvimentalmente adequadas e presta atenção às respostas das crianças.

42.7. ⇒ O adulto proporciona alternativas de comunicação requerida pelas necessidades específicas das crianças durante o dia (e.g., olha de frente uma criança com défice auditivo; utiliza um quadro de comunicação ou gestos para as crianças que são incapazes de falar).

42.8. ⇒ O adulto usa uma ampla variedade de procedimentos para promover a comunicação das crianças (e.g., descrições verbais das actividades correntes; desenvolvimento do discurso das crianças; ajuda ou modelagem da comunicação; reforço das tentativas da criança para comunicar).

42.9. ⇒ O adulto utiliza as rotinas e as actividades ao longo do dia para atingir objectivos adequados para as crianças.

