

Rosina Inês Ribeiro de Sá Fernandes

Avaliar a qualidade em educação pré-escolar: um estudo integrador

**Dissertação do Mestrado em Temas da Psicologia
Orientação: Professora Doutora Isabel Macedo Pinto A. Lima**

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto**

2009

Resumo

Este trabalho pretende ser um contributo para o estudo da avaliação da qualidade dos jardins-de-infância no nosso país, centrando-se na descrição das características métricas de um instrumento amplamente utilizado em investigação e avaliação-intervenção neste âmbito, a versão portuguesa da *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised* de Harms, Clifford e Cryer (1998) - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (ECERS-R).

Procurou-se ainda explorar as relações entre a qualidade e outros indicadores dos contextos, nomeadamente o rácio adulto/crianças e características dos educadores de infância (idade e tempo de serviço).

Finalmente, efectuou-se uma comparação dos dados recolhidos em duas regiões distintas do país (distrito do Porto e distrito de Viseu), tendo em conta que a realização de estudos neste âmbito se tem vindo a centrar nos centros urbanos da zona litoral.

Participaram neste estudo 201 salas de jardim-de-infância (174 salas do distrito do Porto e 27 salas do distrito de Viseu) avaliadas com a ECERS-R entre 2005 e 2009.

A primeira etapa da análise dos resultados centrou-se no estudo das qualidades métricas do instrumento, bem como na exploração das associações entre algumas dimensões dos contextos (rácio e características do educadores de infância) e a qualidade. Numa segunda etapa, procedeu-se ao estudo da qualidade das salas do distrito de Viseu.

De acordo com os resultados obtidos: (1) a ECERS-R revelou-se um instrumento válido, com uma elevada consistência interna, como tem vindo a ser demonstrado pela investigação neste âmbito; (2) algumas variáveis de caracterização dos educadores de infância parecem estar associadas à qualidade (idade e tempo de serviço); e (3) foram identificadas algumas diferenças entre os jardins do Porto e Viseu que poderão indiciar especificidades culturais e que se evidenciam nas dimensões da promoção da linguagem e raciocínio, bem como nas condições para pais e profissionais, com resultados superiores nas salas avaliadas em Viseu.

Verificou-se ainda que a qualidade geral das salas observadas neste estudo obtém um valor inferior ao que seria desejável, sendo esta conclusão extensível às duas regiões.

A discussão dos resultados salientou a necessidade de mais estudos neste âmbito da avaliação da qualidade sendo levantadas algumas pistas para investigações futuras e feitas algumas sugestões com vista à promoção da qualidade da educação pré-escolar em Portugal.

Abstract

This research aims to add contributions to the study of child care quality in Portugal, focusing on the description of the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale - Revised by Harms, Clifford & Cryer (1998), an instrument widely used in research and assessment on pre-school centres.

Other purpose of the current study was to explore the possible influence of other indicators from the context on the overall quality, particularly the ratio adults/children and characteristics of the educators (age and professional experience).

Finally, we compared data collected in two different regions of the country (Porto and Viseu), since the studies in this field have been focused in urban centres of the coastal zone of Portugal.

A sample of 201 pre-school classrooms participated in this study (174 classrooms from Porto and 27 classrooms from Viseu). We assessed its quality with the ECERS-R between the years of 2005 and 2009.

The first phase focused on the analysis of the psychometric properties of the instrument and the association between the structural variables (ratio and educators characteristics) and quality. In a second stage we studied the quality of classrooms from Viseu.

According to the results obtained: (1) the ECERS-R has proved to be a valid instrument with high internal consistency, as has been shown by research in this area; (2) some variables of the childhood educators seem to be associated with the quality (age and professional experience); and (3) cultural specificities can occur in geographically distinct contexts, such as quality in promotion of language and reasoning, and the provision of conditions for families and staff, with better results in classrooms assessed at Viseu.

It was also found that the overall quality of the 201 classrooms observed in this study obtained a value lower than would be desirable.

These results suggest the need for more studies in this field of quality assessment. In this regard, we finalized this work proposing clues to future research and making some suggestions to improve the quality of pre-school education in Portugal.

Resumé

Ce travail prétend ajouter des contributions à l'étude de l'évaluation de la qualité des structures de l'éducation préscolaire au Portugal.

Nous nous proposons de décrire les caractéristiques métriques d'un instrument utilisé dans la recherche et l'évaluation dans ce contexte préscolaire: *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised* (ECERS-R) de Harms, Clifford e Cryer (1998).

Cette étude visait également à comprendre l'influence éventuelle d'autres indicateurs dans le contexte de sa qualité globale, en particulier le ratio adultes/enfants et les caractéristiques des éducateurs de l'enfant (âge et temps de service).

Enfin, il s'agit d'une comparaison de qualité dans deux régions différentes du Portugal (Porto et Viseu), tenant compte que la réalisation des études dans ce out été concentrée sur les centres urbains du littoral.

Out participé à cette étude, 201 salle de classe préscolaire (174 au Porto et 27 à Viseu) évaluées à l'ECERS-R entre 2005 et 2009.

La première phase, axée sur l'analyse de la mesure des qualités métriques de l'instrument, et aussi sur des associations entre les variables structurelles (ratio et caractéristiques des éducateurs de l'enfant) et la qualité. Dans une deuxième phase, on a étudié la qualité des salles de classe à Viseu.

Selon les résultats obtenus: (1) la ECERS-R s'est avéré être un instrument valable avec une grande cohérence interne, comme cela a été démontré par des recherches dans ce domaine; (2) les variables des éducateurs d'enfant (âge et temps de service), semblent être associés à la qualité ; et (3) les spécificités culturelles peuvent se produire dans des régions géographiquement distinctes, où de qualité des résultats de la promotion du langage et du raisonnement, et les conditions pour les parents et les professionnels, avec de meilleurs résultats dans les salles de classe évaluées à Viseu.

Il a également été constaté que la qualité globale des 201 salles de classe observée dans cette étude, a obtenu une valeur plus faible que celle qui serait souhaitable.

Ces résultats suggèrent la nécessité d'autres études dans ce domaine de l'évaluation de la qualité. Finalement, ce travail a été élaboré pour donner des pistes et des suggestions pour améliorer la qualité de l'éducation préscolaire au Portugal.

Agradecimentos

O “percurso” co-construído em direcção ao estudo da avaliação da qualidade em educação pré-escolar foi concretizado num processo interactivo de aprendizagem, no qual se destaca a orientação, desde o primeiro momento, da Professora Doutora Isabel Macedo Pinto.

Se por um lado, as oportunidades de aprendizagem e estímulo à vontade de percorrer os “caminhos” da qualidade, promovidos pela orientadora deste trabalho, constituíram-se fundamentais para atingir as metas propostas, a disponibilidade e apoio constantes da Dra. Ana Madalena Gamelas, revelaram-se “pedras basilares” indispensáveis à finalização deste projecto.

Não esquecendo, que a partida para esta “percurso” só foi possível com a colaboração da Professora Doutora Adelina Barbosa, cujos esclarecimentos e encaminhamento, permitiram iniciar este desafio com o alento e apoio necessários.

Ao longo desta “caminhada”, outros colegas do grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes (IDECCA), do Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), proporcionaram significativas ajudas, nomeadamente na disponibilização da base de dados relativa a 174 salas do distrito do Porto, e cruciais momentos de reflexão.

A gratidão pela colaboração de todos os que me permitiram terminar esta “etapa”, estende-se necessária e verdadeiramente, a todos os participantes no estudo: responsáveis dos agrupamentos e profissionais dos jardins-de-infância, especialmente os educadores de infância.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho, da Escola Superior de Educação de Viseu, pelo apoio disponibilizado, principalmente na “recta final” deste processo.

Privar com a amizade firme, estímulo desde a primeira hora e apoio incansável das pessoas que me rodeiam, amigos e família em geral, e em particular, de Nicolas Calheiros, foi para mim, uma dádiva neste “trilho” de aprendizagem.

Obrigada a todos por tornarem esta “viagem” tão agradável...

Lista de Abreviaturas

DGIDC: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ECCE: *European Child Care and Education*

ECERS: Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

ECERS-E: *Early Childhood Environment Rating Scale – Extension*

ECERS-R: Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista

EUA: Estados Unidos da América

FPCEUP: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

ICCE: Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar

IDECCA: Grupo de Investigação Desenvolvidor, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NAEYC: *National Association for the Education of Young Children*

NEE: Necessidades Educativas Especiais

ÍNDICE GERAL

Resumo	ii
Abstract	iii
Resume	iv
Agradecimentos	v
Lista de Abreviaturas	vi
Índice Geral	1
Índice de Quadros	3
Índice de Figuras	3
Introdução	4
Capítulo I - Qualidade em educação pré-escolar	6
1. Definição do conceito de qualidade em contexto pré-escolar	6
2. Concepções teóricas sobre a qualidade dos cuidados pré-escolares	7
Capítulo II - Educação pré-escolar de qualidade	9
1. Enquadramento da educação pré-escolar em Portugal	9
2. A importância de uma educação pré-escolar de qualidade	14
Capítulo III - Avali(acção) da qualidade dos contextos de educação pré-escolar	17
1. A relevância da avaliação da qualidade	17
2. Um instrumento de referência na avaliação da qualidade da educação pré-escolar:	
ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998)	18
2.1. A ECERS e a ECERS-R	19
2.2. Utilização da ECERS-R	21
2.3. Qualidades métricas da ECERS-R	22
Capítulo IV - Estudo integrador da avaliação da qualidade em educação pré-escolar	26
1. Enquadramento do estudo	26
2. Objectivos	27
3. Método	27
3.1. Participantes	27
3.1.1. Caracterização das instituições	27
3.1.2. Caracterização das salas	28
3.1.3. Caracterização dos educadores de infância	29
3.2. Instrumentos	30
3.3. Procedimento	32
3.3.1. Treino e acordo interobservadores	32
3.3.2.Recolha dos dados	32
4. Apresentação e análise dos resultados	33
4.1. Etapa 1: Análise da amostra total	34

4.1.1. Dados relativos à normalidade e existência de <i>outliers</i>	34
4.1.2. Caracterização da qualidade das salas	35
4.1.3. Intercorrelações: nota global, subescalas e itens	37
4.1.4. Análise da consistência interna	38
4.1.5. Exploração de associações entre os indicadores e a qualidade	38
4.2. Etapa 2: Análise da amostra do distrito de Viseu	39
4.2.1. Dados relativos à normalidade e existência de <i>outliers</i>	40
4.2.2. Caracterização da qualidade das salas do distrito de Viseu e comparação com as salas do distrito do Porto	40
4.2.3. Exploração de associações entre os indicadores e a qualidade	42
5. Discussão de resultados e conclusões	44
5.1. Qualidades métricas da ECERS-R	47
5.2. Indicadores de qualidade	48
5.3. Qualidade da educação pré-escolar em Viseu	49
6. Limitações do estudo	53
Considerações Finais	55
Referências Bibliográficas	58
Anexos	63
Anexo 1: Esquema integrador dos contributos de Moss (1994), Bredekamp (1992) e Ministério da Educação (1997) no âmbito da definição do conceito de qualidade.	
Anexo 2: Quadro teórico de referência universal com base nas perspectivas de Aguiar, Bairrão e Barros (2002) e Munton, Money e Rowland (1995)	
Anexo 3: Estatísticas da educação pré-escolar em Portugal	
Anexo 4: Organização dos itens por subescalas na ECERS-R	
Anexo 5: Correspondência entre os conteúdos da ECERS-R e as OCEPE	
Anexo 6: Dados relativos à normalidade da distribuição na amostra total	
Anexo 7: Análise dos <i>outliers</i> na amostra total	
Anexo 8: Notas médias nos itens para a amostra total	
Anexo 9: Caracterização da qualidade de acordo com o tipo de sala	
Anexo 10: Correlações entre os itens e a nota global na amostra total	
Anexo 11: Influência dos coeficientes alfa de <i>Cronbach</i> dos itens na consistência interna da subescala na amostra total	
Anexo 12: Caracterização das duas subamostras (Porto e Viseu)	
Anexo 13: Dados relativos à normalidade da distribuição para as duas subamostras (Porto e Viseu)	
Anexo 14: Análise dos <i>outliers</i> nas duas subamostras (Porto e Viseu)	
Anexo 15: Caracterização da qualidade ao nível dos itens para a subamostra de Viseu	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Correspondência entre subescalas da ECERS e as subescalas da ECERS-R..	20
Quadro 2. Distribuição das salas observadas por tipo de instituição.	28
Quadro 3. Distribuição das salas observadas de acordo com a da idade das crianças.....	28
Quadro 4. Valores médios relativos às características das salas (número de adultos, tamanho do grupo e rácio)	29
Quadro 5. Valores médios relativos às características das educadoras de infância	30
Quadro 6. Notas médias na ECERS-R e respectivas subescalas	35
Quadro 7. Qualidade das salas de acordo com os níveis definidos por Harms, Clifford e Cryer (1998).....	36
Quadro 8. Características da qualidade das salas de acordo com o tipo de jardim-de-infância	36
Quadro 9. Intercorrelações: subescalas e nota global.....	37
Quadro 10. Valores do coeficiente alfa de <i>Cronbach</i> para a ECERS-R e respectivas subescalas.....	38
Quadro 11. Intercorrelações entre os indicadores e a ECERS-R	39
Quadro 12. Notas médias, desvios-padrão e valores máximos e mínimos na ECERS-R e respectivas subescalas em função do distrito	40
Quadro 13. Resultados da qualidade para os itens da subescala 3 <i>Linguagem-Raciocínio</i> nos dois distritos	41
Quadro 14. Resultados da qualidade para os itens da subescala 7 <i>Pais e Pessoal</i> nos dois distritos	42
Quadro 15. Intercorrelações entre os indicadores e a ECERS-R em função dos distritos...	43

Introdução

“Actualmente o estudo da qualidade da educação pré-escolar e dos respectivos instrumentos de avaliação tem vindo a revelar-se de extrema importância.”

(Dickinson, 2006, p.177)

O estudo da qualidade dos serviços de atendimento pré-escolar tem vindo a desenvolver-se nos últimos anos, tornando-se, de facto, um assunto de interesse público, na medida em que tem vindo a ser demonstrado pela investigação que este é um conceito com repercussões ao nível do desenvolvimento da criança (Bryant, Burchinal, Lau & Sparling, 1994; European Child Care and Education - ECCE - Study Group, 1997).

Tendo em conta a evidência de que os cuidados infantis de qualidade afectam positivamente a aprendizagem da criança e a sua prontidão para a escola, a par do que tem vindo a ser implementado noutros países, também Portugal tem dispendido esforços, no sentido de aumentar o número de estruturas de atendimento educativo pré-escolar¹. Os responsáveis pela educação têm igualmente revelado o seu interesse em incrementar a qualidade das respostas educativas às crianças e suas famílias.

Apesar destes avanços nas práticas educativas, o conceito de qualidade em educação pré-escolar requer ainda clarificação científica constante.

No sentido de trazer alguns contributos para a construção do conceito de qualidade, procurou-se no âmbito deste estudo de carácter integrador, explorar a temática da avaliação da qualidade, nomeadamente através da análise das características métricas de um instrumento com potencialidades reconhecidas ao nível da investigação e intervenção no que concerne à qualidade dos contextos pré-escolares: a *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised* de Harms, Clifford e Cryer (1998) - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (ECERS-R).

A abordagem da relação entre a qualidade e outras dimensões dos contextos, pretende igualmente esclarecer o relativismo cultural do conceito e as suas implicações para as práticas educativas, constituindo um dos objectivos deste estudo.

Como último objectivo, emerge a possibilidade de caracterizar uma amostra da realidade da educação pré-escolar numa zona do interior do nosso país (Viseu), que constitui uma inovação no panorama da investigação sobre qualidade nos cuidados à infância em Portugal.

¹ Com o objectivo de dar continuidade ao programa de desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho, recentemente tem vindo a desenvolver-se o apoio ao alargamento da rede de educação pré-escolar (veja-se o Despacho n.º 23403/2008, de 16 de Setembro) especialmente orientado para os concelhos que apresentam uma taxa de cobertura inferior à média nacional de 77.7% (Ministério da Educação, 2008). Estes dados relativos às estatísticas da educação pré-escolar em Portugal encontram-se disponíveis em <http://www.gepe.min-edu.pt>.

Adoptando uma perspectiva ecológica/bioecológica (Bronfenbrenner, 1977, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) e transaccional (Sameroff & Fiese, 1990) procurou-se atender, neste estudo, à variabilidade de factores que se relacionam entre si, num processo dinâmico, para a construção de contextos desenvolvimentalmente adequados com os quais a criança interage. De facto, na construção do processo de desenvolvimento, os factores dos diferentes contextos que as crianças frequentam, influenciam-na e são influenciados por ela, sendo fundamental promover a sua qualidade no sentido de promover mudanças na criança. Bronfenbrenner (1977, 1979) centra-se no estudo da importância destas influências contextuais na criança, conceptualizando o ambiente como um conjunto de esferas interrelacionadas que têm efeitos sobre a mesma.

Este estudo centrado na avaliação da qualidade, nomeadamente no que concerne à utilização da ECERS-R de Harms, Clifford e Cryer (1998), abarca as duas principais dimensões do microssistema - variáveis estruturais (pessoas, espaços, materiais, rotinas) e variáveis processuais (interacções criança-criança, adulto-criança, adulto-adulto), procurando também incluir o mesossistema, ao abordar a dimensão da qualidade dos serviços prestados pelo jardim-de-infância à família. Nesta investigação pretende-se ainda explorar variáveis que podem influenciar indirectamente a qualidade, ao nível do exossistema, como por exemplo, as características dos educadores de infância. Finalmente, a análise da relevância de características socio-demográficas e culturais, de acordo com a localização geográfica dos contextos de educação pré-escolar (macrossistema), constitui também um dos objectivos deste estudo.

Nesta investigação, não será efectuada a análise do impacto da qualidade no desenvolvimento, contudo os pressupostos teóricos referidos anteriormente, encontram-se subjacentes a este trabalho e ao conceito de qualidade em educação pré-escolar explorado no Capítulo I. Estas concepções teóricas serão em seguida transpostas para a prática no Capítulo II, isto é, será caracterizada a realidade portuguesa quanto a esta temática, segundo alguns estudos que têm vindo a ser realizados. Segue-se, no Capítulo III, no âmbito da temática da avaliação da qualidade, o enquadramento do instrumento explorado nesta investigação. Finalmente, no Capítulo IV, será apresentado o estudo empírico realizado, nomeadamente a análise das qualidade métricas da ECERS-R de Harms, Clifford e Cryer (1998), a relação entre os resultados na ECERS-R e alguns indicadores de qualidade, e a análise exploratória da qualidade da educação pré-escolar na região de Viseu.

Procura-se, nesta reflexão sobre a educação pré-escolar de qualidade, partir da teoria para o contexto real, para de novo integrar, em concepções teóricas, algumas questões por este estudo levantadas.

O principal propósito deste processo de investigação é que este percurso pelos “caminhos” da qualidade contribua, em última análise, para a sua melhoria.

Capítulo I – Qualidade em educação pré-escolar

1. Definição do conceito de qualidade em contexto pré-escolar

A qualidade é um conceito socialmente construído e culturalmente variável.
(Aguiar, Bairrão & Barros, 2002)

Apresentar uma definição consensual do conceito de qualidade em educação pré-escolar, temática ampla e mundialmente estudada há várias décadas, continua a constituir um desafio para teóricos, investigadores e actores em contexto. Moss (1994) considera relativo o conceito de qualidade em educação pré-escolar, na medida em que se constrói numa dimensão espaço-temporal específica, constituída por valores, crenças, necessidades, influências e poderes de diferentes grupos (pais, profissionais, entidades financiadoras e crianças) envolvidos na educação pré-escolar, em determinado momento/espaço.

Actualmente, uma das concepções de qualidade mais aceites na literatura é a apresentada pela *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC), segundo a qual, e de acordo com Bredekamp (1992, *cit in* Bairrão, 1998, p.48), um ambiente de educação pré-escolar de alta qualidade constitui “um meio rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias”.

Estes objectivos são alcançados através de práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, ajustadas à idade e ao indivíduo, que deverão ser asseguradas pelos diferentes profissionais de educação de forma a: (1) criar uma comunidade interessada de aprendizes; (2) ensinar de modo a promover o desenvolvimento e aprendizagem; (3) construir um currículo adequado; (4) avaliar o desenvolvimento e aprendizagem da criança; e (5) estabelecer relações recíprocas com as famílias (Aguiar, Bairrão & Barros, 2002).

Emergem assim, cinco requisitos fundamentais para programas de educação pré-escolar com qualidade: (1) orientação curricular e procedimentos de avaliação das crianças, desenvolvimentalmente adequados; (2) equipas com sólida formação em desenvolvimento infantil, formação contínua e supervisão; (3) apoio dos responsáveis ao nível do trabalho curricular; (4) existência de uma educadora de infância e uma auxiliar de acção educativa por sala (número máximo de 20 crianças); e (5) provisão de ajuda aos pais (Ministério da Educação, 1997).

Para uma visão global destes contributos, no âmbito da definição do conceito de qualidade, construiu-se um esquema integrador (Anexo 1).

Contudo, o relativismo cultural e histórico do conceito evidencia-se na multiplicidade de perspectivas teóricas que emergem na literatura sobre o tema.

2. Concepções teóricas sobre a qualidade dos cuidados pré-escolares

“Uma qualquer operacionalização do conceito de qualidade não encerra a multiplicidade de perspectivas sob a qual a qualidade pode ser encarada.”
(Gamelas, 2003, p.41)

Apesar da diversidade dos contributos teóricos existentes neste âmbito, repetidamente apresentados na literatura existente, algumas concepções reúnem consenso na comunidade científica, revelando-se representativas da actual compreensão do conceito.

Uma destas perspectivas teóricas é a apresentada por Katz (1992, 1998), que salienta a importância da análise da qualidade de acordo com diferentes perspectivas: perspectiva dos adultos encarregados de executar ou aprovar o programa; abordagem baseada na experiência subjectiva que a criança tem do programa pré-escolar; avaliação do programa pelas famílias por ele abrangidas; perspectiva dos profissionais que o põem em prática; e forma como o programa serve a comunidade e a sociedade em geral.

Outra concepção de referência neste âmbito, é a de Bredekamp (1989, *cit in* Aguiar, Bairrão & Barros, 2002), segundo a qual a qualidade implica interacções com adultos num ambiente seguro, saudável e estimulante, onde as relações de confiança e a educação se combinam para promover o desenvolvimento físico, emocional, social, e intelectual da criança.

Ainda de acordo com Bredekamp, Kontos e Fiene (1987, *cit in* Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994), existem sete dimensões da qualidade: (1) exigência de segurança e saúde; (2) interacção responsiva entre pessoal e crianças; (3) currículo desenvolvimentalmente adequado; (4) tamanho dos grupos limitado; (5) rácio adulto/criança apropriado à idade; (6) espaço interior e exterior adequado; e (7) formação em desenvolvimento e educação de crianças.

Também Harms e Clifford (1993) apresentam as principais dimensões que definem a qualidade dos programas pré-escolares: salubridade e segurança, interacções adequadas, currículo desenvolvimentalmente adequado e pessoal competente.

No sentido de sistematizar aspectos-chave na definição de qualidade aplicáveis a qualquer modelo ou enfoque teórico, Zabalza (1996) aponta dez dimensões que permitem definir este conceito: (1) espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados; (2) equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido pelo adulto, nos momentos de planificação e desenvolvimento das actividades; (3) atenção privilegiada aos aspectos emocionais, principalmente ao nível do sentimento de segurança, que constitui uma base fundamental para o desenvolvimento da criança; (4) uso de um nível de linguagem rico nas interacções; (5) diferenciação de actividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; (6) rotinas estáveis, organizadores

estruturais das experiências quotidianas; (7) materiais diversificados e polivalentes para criar cenários estimulantes; (8) atenção individualizada a cada criança; (9) sistemas de avaliação que permitam seguir globalmente o grupo e o desenvolvimento de cada criança individualmente; e, finalmente (10) trabalho colaborativo com os pais e comunidade.

Das diversas concepções apresentadas anteriormente resulta uma visão holística do conceito de qualidade em educação pré-escolar, consensualmente aceite nos países da Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), constituída por diferentes indicadores que se relacionam com as características físicas e sociais dos contextos pré-escolares, com as características das pessoas que aí trabalham, com as características dos programas e das políticas educativas, e com os resultados da investigação (Gamelas, 2003).

Aguiar, Bairrão e Barros (2002), referem que estes indicadores de qualidade podem sistematizar-se em duas grandes dimensões, também consensualmente aceites: *dimensão estrutural* (aspectos físicos, humanos e organizativos dos programas pré-escolares - por exemplo, rácio adulto/criança, tamanho dos grupos, formação dos educadores de infância) e *dimensão processual* (interacções ou transacções adulto/criança e criança/criança que ocorrem nos contextos pré-escolares).

Segundo Munton, Money e Rowland (1995), estas duas dimensões constituem um quadro de referência universal da qualidade com validade para todos os grupos responsáveis pela educação pré-escolar. Para estes autores a qualidade da educação pré-escolar é um conceito multidimensional que incorpora diferentes perspectivas de qualidade. Por outro lado, possui também uma relevância prática ao permitir identificar (avaliação) aspectos específicos de qualidade que possam ser incrementados (intervenção).

Neste trabalho, procurou-se construir uma possível representação esquemática destes contributos consensualmente aceites (Anexo 2).

Decorrentes destes princípios teóricos, emergiram diversos estudos sobre a importância da qualidade, alguns dos quais realizados em Portugal. Revela-se portanto, pertinente, a partir do enquadramento dos cuidados prestados a esta faixa etária em contexto nacional, compreender a importância da promoção de um ambiente educativo de qualidade.

Capítulo II – Educação pré-escolar de qualidade

1. Enquadramento da educação pré-escolar em Portugal

“ A história da educação pré-escolar no nosso país é semelhante à verificada noutros países europeus, todavia com um atraso significativo.”

(Barros, 2007, p.31)

A importância da educação pré-escolar de qualidade para o desenvolvimento e aprendizagem dos portugueses, constitui uma preocupação recente no nosso país, embora a educação pré-escolar tenha já uma longa história.

Inicialmente a função das instituições de educação infantil aproximava-se de uma vertente social, mas apesar de não obrigatória, era reconhecida a importância educativa destas respostas como complemento da acção da família (Barros, 2007).

Gradualmente foram sendo tomadas medidas no âmbito educativo com repercussões ao nível da educação pré-escolar. Contudo, a sua história é caracterizada por avanços e retrocessos, decorrentes de factores políticos e sociais.

Numa fase inicial, de acordo com Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz e Macedo-Pinto (1990), o Estado foi assumindo a tarefa de desenvolvimento de respostas de atendimento a esta faixa etária, com o apoio de instituições privadas, nomeadamente de cariz religioso (por exemplo: o Jardim-Escola João de Deus). Progressivamente, foi-se verificando o aumento do número de jardins-de-infância, creches, instituições de formação de educadores e estabelecimentos de ensino especial, bem como de estabelecimentos de iniciativa das comunidades e do poder local.

Apesar destes avanços, tendo em conta que a educação pré-escolar sempre permaneceu sob a tutela de dois ministérios (o Ministério da Educação - vertente educacional - e o Ministério do Emprego e Segurança Social, actual Ministério da Solidariedade e Segurança Social - vertente assistencial), este facto resultou por vezes, em dificuldades na definição de objectivos e prioridades ao nível da educação pré-escolar. Segundo Sampaio (1982, *cit in* Ministério da Educação, 1997), esta dupla dependência conduziu, durante a década de 90 a mais uma fase de regressão na história da educação pré-escolar no nosso país, caracterizada pela subordinação dos aspectos pedagógicos aos administrativos e persistência de assimetrias regionais e sociais, mais evidentes na comparação litoral/interior.

Aliás, este cenário está bem patente, nos resultados obtidos através da Sondagem Nacional dos Contextos de Socialização realizada em 1988 e incidindo sobre os contextos

formais e não formais frequentados pelas crianças portuguesas (Ministério da Educação, 1997). Os principais resultados deste estudo apontaram uma taxa de 29% de crianças que permanecia em contexto domiciliário com a mãe (que não exercia actividade profissional) e uma taxa de 71% que frequentava contextos extramaternos (30.5% destes frequentavam o jardim-de-infância e os restantes, outros contextos, nomeadamente a casa dos avós, contexto alternativo e/ou complementar ao jardim-de-infância) (*ibidem*). Neste estudo foi ainda possível constatar, que as crianças de meios sociais mais favorecidos eram as que mais recursos pré-escolares possuíam (*ibidem*).

A nível legislativo, a importância da educação pré-escolar era reconhecida, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro), que apontava como finalidades e objectivos desta etapa educativa, a promoção do desenvolvimento global da criança em parceria com a acção da família (Barros, 2007).

Em 1997, com o aparecimento da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº. 5/97, de 10 de Fevereiro) a relevância da educação pré-escolar é alargada para a promoção do sucesso educativo, formação do espírito cívico e pluralismo cultural (Ministério da Educação, 1998a), sendo considerada a primeira etapa da educação básica (complementando a educação familiar) preparatória de “posteriores aprendizagens bem sucedidas, a nível da escola e da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.32).

No seguimento da publicação desta Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, emerge um outro documento de extrema importância nesta área, que vem reforçar a necessidade de uma educação com qualidade para que se alcancem os objectivos definidos na referida lei: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) aprovadas pelo Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho.

Assim, em Portugal, o Ministério da Educação, através do Departamento de Educação Básica, define um conjunto de critérios de qualidade que deverão ser cumpridos pelos estabelecimentos de educação relativos à faixa etária dos três aos seis anos, incluídos nas OCEPE, que constituem o actual quadro de referência para os educadores do ensino pré-escolar, não obrigatório, em Portugal, no sentido da promoção da melhoria da qualidade da educação a este nível (Ministério da Educação, 1998c). Aquando destes avanços legislativos, em 1997, a taxa de cobertura da educação pré-escolar tinha aumentado praticamente para o dobro (em 10 anos) sendo de 64.5 % no continente (Ministério da Educação, 1997).

Ao nível da qualidade das experiências educativas das crianças dos três aos seis anos, de acordo com os resultados do Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar (ICCE), a que Portugal aderiu em 1992 (juntamente com a Alemanha, Áustria, Espanha e quatro estados dos EUA), e que decorreu até 1998, foi possível constatar alguns défices na implementação prática das directrizes teóricas e

legislativas já existentes (*cit in* Ministério da Educação, 1997). Apesar do estudo não ter sido representativo, os dados obtidos com a utilização da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS) de Harms e Clifford (1998), revelaram que os jardins-de-infância que constituíram a amostra (oficiais metropolitanos; oficiais não metropolitanos; privados metropolitanos; e privados não metropolitanos) de uma forma geral, asseguravam as condições mínimas de funcionamento, contudo, apenas uma percentagem reduzida (32%) de estruturas apresentava condições desenvolvimentalmente adequadas (*ibidem*).

Curiosamente, o cenário da qualidade educativa, ao nível internacional, não era muito díspar. No estudo *Cost, Quality & Child Outcomes in Child Care Centres Study* (1995) efectuado em quatro estados dos EUA, em 50 % das instituições (40% creches e 10% jardins-de-infância) foram encontrados baixos índices de qualidade, considerados inadequados ao desenvolvimento, e em apenas 32% (sendo 8% creches e 24% jardins-de-infância) se encontraram índices de qualidade adequados ao desenvolvimento das crianças (*cit in* Gamelas, 2003).

Apesar destes resultados ao nível da qualidade, não constituíram um panorama muito animador no nosso país, e mesmo ao nível internacional, o aumento da taxa de cobertura generalizada das estruturas pré-escolares (em Portugal, era já de 73.9%, em 2001) nos países industrializados vem no sentido de dar resposta a um conjunto de mudanças culturais, socioculturais e demográficas, sistematizadas por Aguiar, Bairrão e Barros (2002).

No campo das necessidades educativas especiais (NEE), o estudo da qualidade das experiências pré-escolares revela-se igualmente crucial neste enquadramento da realidade portuguesa.

O Estudo Temático da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) revelou que a diversidade da qualidade dos serviços oferecidos às famílias no nosso país era preocupante e salientou a necessidade de se efectuarem ajustamentos estruturais e de planificação nos jardins-de-infância para garantir a verdadeira inclusão destas crianças (*cit in* Ministério da Educação, 2000).

Outro contributo fundamental para o conhecimento de contextos pré-escolares inclusivos em Portugal (nomeadamente na zona do Grande Porto) resultou duma investigação de Gamelas (2003). Os principais resultados apontam para uma qualidade geral avaliada pela ECERS, garantindo pouco mais que as condições mínimas ($M = 3.90$, $DP = 0.47$), não se verificando salas com valores abaixo do mínimo aceitável (Gamelas, 2003).

Mais uma vez, os resultados não se revelaram muito animadores, mas o caminho para uma educação de qualidade foi-se traçando paulatinamente, tendo sempre como objectivo criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

De acordo com Aguiar, Bairrão e Barros (2002), actualmente, em Portugal, existem várias opções de cuidados e educação pré-escolares para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos, sob a tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social: creches do sector público e do sector privado com e sem fins lucrativos; minicreches do sector público; amas oficializadas do sector público; e creches familiares do sector público e do sector privado). Para crianças com idades entre os três e seis anos², o jardim-de-infância é a opção mais frequente (quer na rede pública quer na privada com ou sem fins lucrativos³), estando sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, este último no âmbito do apoio às famílias (*ibidem*).

A rede nacional de jardins-de-infância foi caracterizada com mais pormenor num estudo recentemente realizado (envolvendo 600 instituições de educação pré-escolar representativas da distribuição dos tipos de jardins-de-infância a nível nacional provenientes das diferentes Direcções Regionais de Educação), a pedido do Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), pelo grupo IDECCA, do Centro de Psicologia da FPCEUP (Ministério da Educação, 2006b).

Este estudo evidenciou que as salas dos jardins-de-infância estão geralmente organizadas em centros de aprendizagem distintos com diversos materiais relacionados com as mesmas, contudo, os materiais na área das ciências e de articulação entre áreas curriculares revelam-se insuficientes na generalidade das salas avaliadas (Ministério da Educação, 2006b).

Relativamente às questões da qualidade, o estudo demonstrou que a avaliação desta dimensão por observadores externos continua a não ser uma prática recorrente no nosso país (raramente acontece em 85% dos jardins-de-infância da amostra), apesar da existência da Inspeção Geral da Educação (Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho), com funções neste sentido. Actualmente esta questão da avaliação no âmbito da educação pré-escolar, tem gerado no nosso país alguma contestação, nomeadamente no que diz respeito à avaliação de desempenho dos docentes (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro). No entanto, os profissionais de educação pré-escolar manifestam o seu interesse pela formação nesta área (Ministério da Educação, 2006b).

Os profissionais recebem formação essencialmente sobre famílias, tecnologias e planificação/avaliação (Ministério da Educação, 2006b). Ainda assim, a participação das famílias no jardim-de-infância é parca, assumindo estas, um papel meramente passivo ao participarem essencialmente nas reuniões agendadas pela instituição (*ibidem*). Quanto aos procedimentos de planificação, a maioria dos profissionais utiliza a escrita para o efeito, mas

² Actualmente, no nosso país frequentam a educação pré-escolar, 263887 crianças (taxa de cobertura de 77.7% em 2005/2006) sob os cuidados de 18352 docentes (Ministério da Educação, 2008). A apresentação destes dados está disponível no Anexo 3.

³ De acordo com o Ministério da Educação (2008), o número de crianças a frequentar os equipamentos públicos em Portugal é equivalente ao número de crianças que frequenta as instituições privadas (138168 e 125719, respectivamente). Estes dados podem ser consultados no Anexo 3.

raramente é realizada em equipa (*ibidem*). Aliás, o trabalho em equipa, nomeadamente no âmbito da transição para o 1º CEB é muito pobre (*ibidem*).

No que concerne à operacionalização das OCEPE, a maioria dos educadores de infância refere basear-se neste documento, embora com algumas dificuldades na sua implementação prática (Ministério da Educação, 2006b).

Este último ponto foi explorado pormenorizadamente num outro estudo, realizado a par do Inquérito Extensivo (Ministério da Educação, 2006a), utilizando a ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998) e a *Early Childhood Environment Rating Scale – Extension* (ECERS-E) de Sylva, Siraj-Blatchford e Taggart (2003)⁴. Foram realizados diversos estudos de caso (20 salas da rede de jardins-de-infância de apoio à Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação – DGIDC) pelo IDECCA do Centro de Psicologia da FPCEUP.

Os resultados revelaram uma heterogeneidade das práticas educativas nos jardins-de-infância da amostra, desde práticas excelentes ao nível da educação pré-escolar, até práticas inadequadas ao desenvolvimento das crianças (Ministério da Educação, 2006a). Apesar dos valores positivos ao nível das interacções (M = 4.13) estabelecidas em contexto pré-escolar, no que concerne às actividades (M = 2.84), os resultados não foram muito animadores (*ibidem*).

Conclusões semelhantes foram encontradas no Estudo Longitudinal do Envolvimento e da Adaptação da Criança, que envolveu 43 salas de jardins-de-infância, avaliadas com a ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998). De acordo com Abreu Lima e Nunes (2006), a nota média de qualidade (3.59) é inferior à encontrada em estudos anteriores a nível nacional (Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios & Wetzels, 1996 - nota média de 4.27) e estudos recentes a nível internacional (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot & Totsika, 2006 – nota média de 4.34; Cassidy, Hestenes, Hedge, Hestenes & Mims, 2005 – nota média de 5.16). Neste estudo de Abreu Lima e Nunes (2006), as salas dos jardins-de-infância com fins lucrativos revelaram os resultados mais baixos ao nível da qualidade geral.

Contudo, estes resultados globais de qualidade, obtidos por Abreu Lima e Nunes (2006), aproximam-se dos valores encontrados num estudo de Gamelas (2006, *cit in* Abreu Lima & Nunes, 2006).

O principal objectivo deste estudo de Gamelas (2006, *cit in* Gamelas & Leal, 2008) centrou-se na obtenção de uma descrição compreensiva dos recursos providenciados pelos contextos pré-escolares inclusivos para a promoção da literacia. Para tal, entre outros instrumentos, foi utilizada a ECERS-R de Harms, Clifford e Cryer (1998). Os principais resultados apontaram para uma média global de 3.44 (*ibidem*). Outro resultado de relevo, apontado por Gamelas e Leal (2008), refere-se ao facto de, em média, as salas de

⁴ A ECERS-E foi desenvolvida para avaliar a qualidade em diferentes áreas: literacia, competências matemáticas, ciência e diversidade (Ministério da Educação, 2006a).

estabelecimentos de educação pré-escolares da rede pública, apresentarem resultados significativamente superiores ($M = 3.70$; $DP = .12$) ao nível da qualidade, relativamente às salas da rede privada ($M = 3.13$; $DP = .12$). Mais uma vez a ECERS-R revelou-se um instrumento bastante útil ao nível da formação e desenvolvimento profissional (*ibidem*). Ficou ainda patente a necessidade dos educadores, investigadores e políticos se envolverem no desenvolvimento da qualidade da educação pré-escolar em Portugal (*ibidem*).

Esta caracterização das instituições portuguesas de educação pré-escolar aponta para uma qualidade pobre ou mínima destes contextos em Portugal. Ainda assim, o estudo de Barros (2007) apesar de ter sido realizado em creches, revelou que os pais se sentem satisfeitos com a qualidade dos serviços educativos, tal como se verifica noutros países. Barros (2007), acrescenta outro dado de relevo proveniente da investigação realizada recentemente neste âmbito, apontando para as discrepâncias entre a avaliação da qualidade realizada por educadores de infância e a que é produzida por observadores externos (Sheridan, 2000 *cit in* Barros, 2007) e para a pouca correspondência entre o que valorizam teoricamente e as suas práticas (McMullen, 1999a *cit in* Barros, 2007).

Apesar dos vários estudos que têm vindo a ser realizados no nosso país, no âmbito da qualidade em educação pré-escolar, constata-se ainda a necessidade de novos contributos, nomeadamente ao nível das regiões do interior do país, para que a construção de uma educação de qualidade seja efectivamente mais do que uma teoria comum e geograficamente aceite, mas uma prática instituída e generalizada no nosso país. Sendo assim, muito caminho há ainda a percorrer, nos trilhos da qualidade da educação pré-escolar, em Portugal, tendo em conta a ampla evidência de que os cuidados infantis de qualidade afectam positivamente o desenvolvimento da criança.

2. A importância de uma educação pré-escolar de qualidade

Só os programas de grande qualidade poderão dar um contributo decisivo para a qualidade de vida das crianças e para o seu futuro em geral.
(Katz, 1998)

A necessidade de clarificar algumas questões no âmbito da importância da qualidade da educação pré-escolar é evidente, no contexto nacional e mesmo ao nível internacional.

De acordo com Gamelas e Leal (2008), a pertinência da investigação, no sentido de avaliar os efeitos da qualidade no desenvolvimento das crianças, nomeadamente as que se encontram em situação de risco, no que concerne, por exemplo, às competências pré-académicas (como a literacia emergente e as competências de matemática) revela-se indiscutível no âmbito da Psicologia e Educação Pré-Escolar.

A nível internacional, a importância da educação a um nível precoce é também reconhecida e reforçada, pelos estudos sobre o seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem a longo prazo, assumindo a educação pré-escolar uma função preventiva do insucesso e abandono escolar, revelada por menor número de reprovações e menos envio de crianças para classes especiais. Foi-lhe também reconhecida uma função compensatória, principalmente para crianças e famílias de meios desfavorecidos, que se consubstanciou em programas como o *Head Start* e o *Follow-Through* (Ministério da Educação, 1997).

De facto a relevância da qualidade em contextos pré-escolares é reforçada por vários autores, visto que tem vindo a ser encontrada uma correlação directa e positiva entre a qualidade dos contextos educativos e: (1) os resultados das crianças (Graham & Bryant, 1993; Kontos, Moore & Giorgetti, 1998; Bailey, McWilliam, Buysse & Wesley, 1998 *cit in* Gamelas, 2003); (2) o envolvimento das crianças nas tarefas (Láparo & Jardine, 1996 *cit in* Gamelas, 2003); (3) o desenvolvimento cognitivo e da linguagem (Burchinal, Roberts, Nabors e Bryant, 1996; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe e Bryant, 2000 *cit in* Gamelas, 2003); e (4) o desenvolvimento social, segurança emocional face ao adulto, jogo cooperativo e interacções com os outros (Phillips, McCartney & Scarr, 1987; Howes, Phillips & Whitebook, 1992; Howes & Smith, 1995 *cit in* Gamelas, 2003).

O estudo de Bryant, Burchinal, Lau e Sparling (1994) sobre a avaliação dos programas *Head Start*, conclui igualmente, que as crianças que frequentam salas de qualidade alta revelam melhores competências pré-académicas, obtendo também melhores resultados académicos, independentemente da qualidade do ambiente em casa.

A importância do desenvolvimento destes contextos de alta qualidade é então comprovada pela investigação sobre os efeitos a curto e longo prazo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças dum ambiente educativo de qualidade. Aguiar, Bairrão e Barros (2002), referem vários estudos que apontam que, crianças que frequentam programas de elevada qualidade (mesmo que em idades muito precoces) demonstram resultados positivos a longo prazo, enquanto que crianças que frequentam programas de baixa qualidade demonstram resultados negativos (Vandell & Powels, 1983; Phillips, McCartney & Scarr, 1987; Vandell, Henderson & Wilson, 1988; Arnett, 1989; Vandell & Coranti, 1990; Burchinal *et al.*, 1996; NAEYC, 1997).

Outro estudo que vem de encontro ao referido no parágrafo anterior, e que já foi explorado no Capítulo I, é o *Cost, Quality & Child Outcomes in Child Care Centres Study* (1995) que apontou como principais resultados, os seguintes: (1) existe uma relação positiva entre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e a qualidade da sua experiência nas estruturas de educação, independentemente do nível de educação da mãe, do sexo da criança e da etnia; (2) as crianças em risco são mais afectadas pela qualidade da educação pré-escolar; (3) diferentes aspectos da qualidade dos cuidados pré-escolares influenciam

diferentes áreas do desenvolvimento (por exemplo, a qualidade das práticas educativas está relacionada com o desenvolvimento cognitivo e a proximidade da relação criança-educadora está relacionada com o desenvolvimento social); e (4) os efeitos da qualidade fazem-se sentir a longo prazo, permanecendo até finais do primeiro e segundo ano de escolaridade (*ibidem*).

No mesmo sentido, o estudo realizado no âmbito do *Early Child Care Research Network* (2005), sobre a influência da qualidade das experiências pré-escolares no desenvolvimento de mais de mil crianças, aponta para a sua importância enquanto factor preditor significativo das competências cognitivas, desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva, e prontidão para a escola (*cit in* Barros, 2007). Estes ganhos, decorrentes da frequência de contextos de elevada qualidade, continuam a verificar-se aos oito anos de idade (*ibidem*).

Resultados recentes obtidos a partir do *Effective Provision of Pre-school Education* confirmam a relação entre a frequência de jardins-de-infância de média ou elevada qualidade e os resultados das crianças avaliados vários anos depois, sendo os resultados na ECERS-R preditivos da auto-regulação e do comportamento pró-social das crianças aos onze anos (Sylva, 2009).

Tendo em conta a influência da qualidade no desenvolvimento da criança, evidenciada nos estudos anteriormente referidos, revela-se crucial o investimento num processo de avaliação eficaz no sentido de contribuir para a melhoria dos cuidados infantis e consequentemente promover o desenvolvimento adequado das crianças.

Capítulo III - Avaliação da qualidade dos contextos de educação pré-escolar

1. A relevância da avaliação da qualidade

É fundamental que os centros educativos sejam submetidos a uma avaliação periódica a fim de promover uma atitude reflexiva e autocrítica da instituição acerca do seu trabalho.

(Juste & Aragon, 1992)

A avaliação da qualidade dos centros educativos constitui o primeiro passo para a acção, tendo em vista a promoção de mudanças no desenvolvimento teórico e nas práticas em contexto.

Durante as últimas décadas, as instituições de educação pré-escolar têm sido alvo de constantes alterações relacionadas com as mudanças na própria sociedade. Estas mudanças resultaram na expansão das estruturas de atendimento pré-escolar, o que levantou questões no âmbito da manutenção e promoção da sua qualidade (Sakai, Whitebook, Wishard & Howes, 2003).

Dada a importância da influência da elevada qualidade das instituições no bem-estar das crianças e conseqüentemente o elevado investimento público no sentido de melhorar a qualidade das instituições, a forma como os investigadores definem e medem a qualidade está sob uma nova análise (Sakai *et al.*, 2003). De facto, a definição e avaliação da qualidade tornou-se um assunto de relevo no âmbito da investigação e dos esforços de melhoria das estruturas de educação pré-escolar.

Esta temática da avaliação da qualidade das estruturas pré-escolares, no nosso país constitui igualmente um assunto de elevado e manifesto interesse, evidente já há mais de uma década, nomeadamente na legislação existente no âmbito educativo. Salienta-se que a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, publicada em 1997, previa a necessidade de uma avaliação centrada na qualidade dos jardins-de-infância em dois dos seus artigos.

Os objectivos de avaliação das instituições de educação pré-escolar, segundo Juste e Aragon (1992), podem passar: (1) pelo seu controlo, para garantir o cumprimento de normas e leis; (2) pela sua melhoria; (3) pela obtenção de informação para conhecer a realidade educativa que nos cerca; e (4) pela investigação, e conseqüentemente validar modelos e apontar novas direcções no desenvolvimento de teorias e estudos experimentais.

Dependendo dos objectivos da avaliação da qualidade, podem ser utilizadas diferentes abordagens. Nalguns estudos, aspectos específicos que contribuem para a qualidade são explorados detalhadamente, noutros é efectuada uma avaliação global da qualidade.

Assim, encontramos estudos que se centram na análise de diferentes factores empiricamente relacionados com resultados positivos no desenvolvimento das crianças,

como por exemplo, o rácio adulto/crianças, tamanho do grupo e a qualificação e estabilidade profissional dos educadores (Harms, 1991), recolhidos através do inquérito e/ou consulta de documentos, bem como comportamentos do educador, recolhidos através da aplicação de instrumentos específicos para o efeito, como por exemplo, a *Caregiver Interaction Scale* – interações - ou a *Adult Involvement Scale* - comportamentos do educador (Perlman, Zellman & Le, 2004).

Outros estudos centram-se na observação global de variáveis estruturais e processuais, defendendo que apenas uma abordagem directa e global da qualidade, centrada na observação, permitirá garantir informações sobre a qualidade das estruturas e consequentemente levar à produção de melhorias (Tietze, Bairrão, Leal & Rossbach, 1998).

Esta abordagem directa e global da qualidade reflecte-se no desenvolvimento de alguns instrumentos de avaliação. Alguns destes instrumentos foram desenvolvidos para fins de acreditação, enquanto outros surgiram para uma utilização mais geral, como por exemplo: a *Early Childhood Classroom Observation* (1985); o *CDA Advisor's Report Form* (1991); o *Assessment Profile for Family Day Care* (1987); o *Infant and Toddler Program Quality Review Instrument* (1988); e o *Assessment Profile for Preschool, Infant and School Age* (1987). A ECERS (Harms & Clifford, 1980), a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (Harms & Clifford, 1990), e a *Family Day Care Rating Scale* (Harms & Clifford, 1989) enquadram-se igualmente nesta abordagem (Harms, 1991).

No âmbito da avaliação da qualidade, a conjugação destas duas abordagens, uma centrada em aspectos específicos e outra na qualidade global, tem-se revelado eficaz (Harms, 1991).

2. Um instrumento de referência na avaliação da qualidade da educação pré-escolar: ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998)

As características psicométricas da ECERS-R não foram ainda suficientemente exploradas.
(Perlman, Zellman & Le, 2004)

As diferentes abordagens utilizadas na avaliação da qualidade recorrem à utilização de instrumentos específicos, que por sua vez, derivam das concepções teóricas existentes.

Historicamente, o aparecimento da teoria de Piaget revelou-se crucial no campo da educação pré-escolar em geral, e consequentemente na construção de instrumentos de avaliação da qualidade, ao salientar a importância do jogo infantil, e necessariamente a relevância da promoção de um ambiente rico em materiais e em tempos de interacção com os mesmos, bem como com os pares (Dickinson, 2006). Com o aparecimento da teoria da vinculação (Bowlby, 1969; Bretherton, 1992 *cit in* Dickinson, 2006), emerge o

reconhecimento da importância das relações (num ambiente de segurança) entre crianças e educadores, na promoção do desenvolvimento cognitivo e social.

As dimensões de qualidade presentes nestes modelos – ambiente físico e interações – levaram ao aparecimento de instrumentos como a ECERS (Harms & Clifford, 1980). Este instrumento está adaptado à realidade portuguesa e é sistematicamente utilizado na investigação realizada nos nossos contextos pré-escolares. Recentemente esta escala, amplamente utilizada, foi revista, tendo resultado na ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998). Em termos gerais, pode dizer-se que se trata de um instrumento que permite obter uma panorâmica geral do ambiente partilhado por adultos e crianças num contexto formal de educação pré-escolar.

O modelo de qualidade subjacente ao desenvolvimento deste instrumento, foi proposto por Rossbach, Clifford e Harms (1991, *cit in* Harms, 1991), tendo servido de base para a determinação de diferentes dimensões de qualidade atendendo a uma definição alargada de ambiente (espaço, actividades, materiais, horários e supervisão).

De acordo com Gamelas (2003), esta noção de ambiente tem subjacente, os seguintes princípios: (1) uma organização adequada do espaço e dos materiais potencia a autonomia e independência das crianças; (2) as crianças aprendem activamente através das actividades que realizam, do que fazem, ouvem, experienciam e pensam; e (3) aprendem também através das interações verbais e não verbais com os pais, educadores, outros adultos e outras crianças.

Segundo Harms (1991), a formulação dos itens da escala assenta nestes pressupostos e a sua cotação permite avaliar a qualidade global nos jardins-de-infância e outros contextos formais de educação pré-escolar para crianças dos três aos seis anos.

2.1. A ECERS e a ECERS-R

A primeira versão desta escala foi desenvolvida em 1980 por Harms e Clifford e durante uma década a sua utilização disseminou-se em vários países, tendo-se revelado um instrumento fundamental no âmbito da avaliação da qualidade do ambiente em educação de infância.

Contudo, a constatação do incremento do número de crianças com incapacidades incluídas em estruturas de educação pré-escolar regulares e o aumento da sensibilidade perante a diversidade cultural, também patente nas práticas desenvolvimentalmente adequadas propostas pela NAYEC (1997), potenciou a revisão do instrumento (Perlman, Zellman & Le, 2004). Procurou-se assim, alargar o conceito de qualidade, ao incluir a importância da literacia e da matemática no pré-escolar, bem como da educação inclusiva, alterando-se a denominação de algumas áreas e itens da escala, mas mantendo-se,

contudo, o mesmo racional teórico, constructos e definição de ambiente (Abreu Lima & Nunes, 2006).

Aliás, as dimensões avaliadas na versão original (rotinas para cuidados pessoais; materiais e mobiliário; experiências de desenvolvimento da linguagem e raciocínio; oportunidades para desenvolvimento da motricidade global e fina; actividades criativas; experiências que apoiem o desenvolvimento social; e provisões para adultos, educadores e pais) operacionalizam-se igualmente em 7 subescalas na versão revista (Perlman, Zellman & Le, 2004). A composição das duas versões do instrumento e respectivas subescalas encontra-se descrita no Quadro 1.

Quadro 1. Correspondência entre subescalas da ECERS e as subescalas da ECERS-R

ECERS	ECERS-R
1. Rotinas/Cuidados Pessoais	1. Espaço e Mobiliário
2. Materiais e Mobiliário	2. Rotinas/Cuidados Pessoais
3. Linguagem-Raciocínio	3. Linguagem-Raciocínio
4. Motricidade Global e Fina	4. Actividades
5. Actividades Criativas	5. Interacção
6. Desenvolvimento Social	6. Estrutura do Programa
7. Necessidades dos Adultos	7. Pais e Pessoal

A nova versão é constituída por 43 itens (mais 6 itens que a versão original) e apresenta algumas alterações comparativamente à primeira versão (no Anexo 4 são apresentados os itens organizados por subescala, na versão revista). Foram eliminados alguns itens considerados redundantes, assim como, os itens alternativos para crianças dos zero aos dois anos; subdividiram-se itens para aprofundar o seu conteúdo; e incluíram-se outros novos, como por exemplo, o uso de televisão e computadores (Harms, Cryer & Clifford, 1998).

O procedimento de aplicação deste instrumento também se manteve: implica cerca de quatro horas de observação no contexto pré-escolar, seguidas de uma entrevista ao responsável pela sala, a fim de completar informação que não tenha sido alvo de observação, devendo, no entanto, ser privilegiada a informação obtida perante o que foi observado no presente e não em planos futuros eventualmente referidos pelos profissionais (Abreu Lima & Nunes, 2006).

Quanto ao sistema de cotação, apesar de na sua generalidade se manter semelhante à versão original (cotação numa escala de 7 pontos, correspondendo o valor 1 a uma situação inadequada, o 3 a condições mínimas, o 5 a boas condições e o 7 a condições excelentes de qualidade), a versão revista da escala, tem 4 níveis de qualidade ordenados de forma crescente (associados a cada item), sendo cada nível operacionalizado através de vários indicadores, que devem ser verificados individualmente, o que não acontecia na

versão original (Harms, Cryer & Clifford, 1998). Estas alterações no sistema de cotação estendem-se às cotações intermédias (2, 4 e 6 valores) que serão assinaladas quando estão presentes pelo menos metade dos indicadores da cotação superior (*ibidem*).

De acordo com Harms, Cryer e Clifford (1998), a estruturação dos itens na folha de cotação da versão revista permite assim maior precisão no registo dos indicadores, que podem ser clarificados através de notas complementares que estão presentes no instrumento, tal como, através de exemplos de questões a colocar aos educadores de infância.

Este processo de revisão assentou sobretudo: (1) numa extensa revisão de dados de outros estudos, que proporcionou informação sobre a amplitude das cotações, as dificuldades relativas dos vários itens e a validade; (2) em comparações entre os conteúdos da ECERS e outras medidas globais de qualidade, através da análise de conteúdo, tendo sido possível identificar elementos a adicionar e a eliminar; e (3) na recolha de perspectivas junto de investigadores e utilizadores da ECERS, através da organização de três *focus groups*, de sessões de recolha de informação com investigadores, e da aplicação de um questionário nos EUA, Canadá e Europa, emergindo inúmeras sugestões ao nível do conteúdo e formato (Harms, Cryer & Clifford, 1998).

Esta nova versão revelou bastante coincidência com a versão anterior conforme foi demonstrado por Sakai, Whitebook, Wishard e Howes (2003). Estes autores utilizaram ambos os instrumentos numa amostra de 68 salas tendo encontrado elevadas correlações entre as notas, distribuições semelhantes, além de resultados similares nas análises de componentes principais efectuadas.

Relativamente à sensibilidade perante a diversidade cultural e promoção da inclusão de crianças com NEE, a última versão parece mais adequada que a primeira, ao ter em conta comportamentos proactivos dos educadores e indicadores/exemplos de práticas apropriadas nesta área (Sakai *et al.*, 2003). De salientar também, é o facto de terem sido encontrados valores dos alfas de *Cronbach* muito superiores entre as subescalas da versão revista (Cassidy *et al.*, 2005).

Estes dados apontam para vantagens na utilização da versão revista da escala em estudos posteriores no âmbito da qualidade.

2.2. Utilização da ECERS-R

As potencialidades deste instrumento relacionam-se sobretudo com a possibilidade de encontrar limitações e áreas fortes dos contextos (avaliação) e conseqüentemente planear, implementar e monitorizar mudanças nos mesmos (acção) no sentido da promoção da sua qualidade, melhorando simultaneamente a formação dos profissionais e a evolução dos modelos teóricos sobre a qualidade.

Relativamente à avaliação dos contextos, a utilização desta escala nos EUA, tem funcionado como um catalizador da acção no sentido da elevação dos padrões de qualidade, tendo em vista a obtenção de licenças de funcionamento e/ou o cumprimento de normas legais neste âmbito (Warash, Markstrom & Lucci, 2005).

Quanto à sua utilização enquanto instrumento de formação dos profissionais de educação, é possível apontar vários estudos que demonstram mudanças efectivas na qualidade das salas, após a sua avaliação com a escala (efectuada por observadores externos ou pelos profissionais em contexto) e consequente comunicação dos resultados quer a directores de instituições de educação pré-escolar, quer aos educadores de infância responsáveis pelas salas (Warash, Ward & Rotilie, 2008). Estas investigações alertam para o facto de geralmente as instituições serem avaliadas, mas os resultados não serem transmitidos aos profissionais de educação, que precisam saber o que influencia o seu trabalho e como podem modificar os ambientes (*ibidem*).

Outra das potencialidades desta escala prende-se com a possibilidade de estabelecer uma relação entre os factores de qualidade avaliados com este instrumento, e as áreas e domínios definidos no âmbito das OCEPE (Anexo 5), documento de referência para a actuação dos educadores de infância em Portugal.

2.3. Qualidades métricas da ECERS-R

Apesar destas vantagens, e do uso generalizado que tem vindo a ter na actualidade, tal como, durante décadas, se verificou com a primeira versão da escala, pouca atenção tem sido dada às suas características psicométricas (Perlman, Zellman & Le, 2004).

Os autores da escala, referem que seria de esperar que a versão revista mantivesse a validade preditiva da primeira versão (Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997 *cit in* Harms, Cryer & Clifford, 1998; Whitebook, Howes & Phillips, 1990 *cit in ibidem*). A sua preocupação, ao nível das qualidades métricas do instrumento, aquando da revisão, centrava-se na fidelidade inter-observador (Harms, Cryer & Clifford, 1998). Neste sentido, Harms, Cryer, e Clifford (1998) realizaram um conjunto de pilotagens com a ECERS-R, que necessitou de revisão adicional, tendo sido verificado que:

“Em geral, a ECERS-R tem fidelidade ao nível do indicador e do item, e ao nível do resultado global. A percentagem de acordo no total dos 470 indicadores da escala é de 86.1%, sendo que nenhum item teve acordo inferior a 70% ao nível do indicador. Ao nível do item a proporção de acordo exacto foi de 48% e a proporção de acordo com diferença de um ponto foi de 71%” (Harms, Cryer & Clifford, 1998, p.7).

Relativamente à consistência interna da escala, ao nível das notas das subescalas, os autores verificaram que os valores variavam entre .71 e .88⁵, enquanto que para a escala global o valor de consistência interna era de .92 (Harms, Cryer & Clifford, 1998).

No entanto, os autores salientam que relativamente, à fidelidade e validade do instrumento, há ainda muitas questões que necessitam de resposta. Tendo em conta que este instrumento tem contribuído significativamente para a promoção da qualidade da educação pré-escolar, merece certamente, um suporte empírico mais sustentado (Perlman, Zellman & Le, 2004).

Alguns estudos têm vindo a ser realizados recentemente sobre estas qualidades psicométricas. Cassidy e colaboradores (2005), encontraram um valor de consistência interna adequado (.86) para a totalidade da escala, tendo constatado o valor mais baixo na subescala 6 *Estrutura do Programa* (.46) e os valores mais elevados nas subescalas 4 *Actividades* (.78) e 5 *Interacção* (.78). Relativamente às correlações entre subescalas e nota total, verificaram correlações acima de .50, sendo a mais elevada para a subescala 4 *Actividades* (.80) e a mais baixa para a subescala 7 *Pais e Pessoal* (.55). Perlman, Zellman e Le (2004), apontaram um valor de consistência interna da escala bastante elevado (.95) e aproximado do obtido pelos autores do instrumento.

No contexto nacional, Gamelas e Leal (2008), constataram um valor de consistência interna do instrumento de .86, variando para as subescalas, entre .31 na subescala 7 *Pais e Pessoal* e .80 na subescala 5 *Interacção*. Quanto às correlações entre as subescalas, foram encontrados valores significativos para todas, excepto para a subescala 7 *Pais e Pessoal*.

Para além da comprovação da elevada validade e fidelidade de ambas as versões da escala (Warash, Ward & Rotilie, 2008), poucos contributos têm surgido na investigação, por exemplo, quanto aos domínios de qualidade subjacentes à sua construção (Cassidy *et al.*, 2005), dados que poderão acarretar implicações no âmbito da utilização do instrumento.

Cassidy e colaboradores (2005), referem que a escolha dos instrumentos depende dos objectivos da avaliação. Para efeitos de regulação das características dos contextos, poderá ser relevante uma medida detalhada da qualidade, e necessariamente, uma versão integral da escala (*ibidem*). Por sua vez, para fins de investigação, poderá ser preferível uma medida mais fácil e rápida de aplicar e conseqüentemente, uma versão com menos itens (*ibidem*).

Neste âmbito encontramos dados por vezes contraditórios. Nalguns estudos, com a ECERS, os autores referem um factor geral de qualidade (Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994 *cit in* Tietze *et al.*, 1998; Helburn, 1995 *cit in* Cassidy *et al.*, 2005; Philipsen *et al.*, 1997 *cit in* Cassidy *et al.*, 2005). O mesmo se verifica em relação à ECERS-R (Holloway *et al.*, 2001 *cit in* Cassidy *et al.*, 2005; Perlman *et al.* 2004 *cit in* Cassidy *et al.*, 2005).

⁵ De acordo Harms, Cryer, Clifford (1998), os valores do coeficiente alfa de Cronbach para as 7 subescalas são os seguintes: 1 *Espaço e Mobiliário* (.76); 2 *Rotinas/Cuidados Pessoais* (.72); 3 *Linguagem-Raciocínio* (.83); 4 *Actividades* (.88); 5 *Interacção* (.86); 6 *Estrutura do Programa* (.77); 7 *Pais e Pessoal* (.71).

Daqui se conclui que a escala não mede sete aspectos distintos de qualidade como pressuposto pelos autores da escala, mas um aspecto global da qualidade (Essa & Burnham, 2001 *cit in* Sylva *et al.*, 2006). A elevada redundância entre os 43 itens sugere que a aplicação de um conjunto menor de itens pode ser utilizada na avaliação da qualidade, pelo menos em contextos de elevada qualidade, pois resulta em informação semelhante à obtida com a aplicação da escala na sua íntegra (Perlman, Zellman & Le, 2004). Esta possibilidade de utilizar uma versão mais curta, mantendo as propriedades psicométricas, é bastante útil para a investigação, pois envolve menos custos, tendo em conta que requer menos tempo para a avaliação dos contextos pré-escolares (*ibidem*).

No entanto, nem todos contributos empíricos acerca da estrutura da escala apresentam resultados neste sentido.

Aliás, o primeiro estudo a realizar uma análise factorial dos itens da ECERS apontou para a existência de dois factores (Whitebook *et al.*, 1990 *cit in* Sakai *et al.*, 2003). No mesmo sentido, Howes *et al.* (1992, *cit in* Sakai *et al.*, 2003) referem a divisão da ECERS em duas subescalas: (1) prestação adequada de cuidados (interacções adulto-criança, supervisão e disciplina) e (2) actividades desenvolvimentalmente adequadas (materiais, horário e actividades).

Tietze e colaboradores (1998) referem outros estudos com resultados semelhantes (Rossbach, 1993; Rossbach, Clifford & Harms, 1991; Kaerby & Giota, 1994) para a ECERS e apresentam também os seus resultados neste sentido. Os seus dados apontaram elevadas correlações entre as subescalas do instrumento, excepto para a subescala das necessidades dos adultos, cujas correlações foram bastante baixas. Demonstraram assim, que os diferentes aspectos da qualidade não são independentes, mas podem associar-se a dois factores que vão de encontro às duas dimensões de qualidade teoricamente sustentadas: (1) interacção educacional e (2) espaço e materiais educacionais (Tietze *et al.*, 1998).

Recentemente, Sakai e colaboradores (2003), efectuaram uma análise factorial da versão revista da escala (excluindo os itens da subescala *Pais e Pessoa*), e os mesmos dois factores voltam a emergir: (1) ensino e interacções e (2) condições para a aprendizagem. Howes (2003, *cit in* Sakai *et al.*, 2003), num estudo com uma amostra maior, encontrou os mesmos dois factores. Também Clifford, Rossbach e Reszka (2009) apresentam dados recentes acerca da fidelidade e validade da ECERS-R, referindo a existência de dois factores. O primeiro, denominado *ensino e interacção*, engloba os comportamentos dos educadores de infância que apoiam o desenvolvimento da criança. O segundo factor, designado por *condições para aprendizagem*, engloba essencialmente os itens que avaliam os espaços e materiais disponíveis para as crianças. Estes factores parecem ser conceptualmente independentes embora reflectam aspectos que tendem a ocorrer em simultâneo (Clifford, Rossbach & Reszka, 2009).

Com o objectivo de avaliar as propriedades psicométricas da ECERS-R com uma grande amostra (1313 salas), Cassidy e colaboradores (2005), exploraram as sete subescalas do instrumento. Os autores procuraram analisar a possibilidade de aspectos mais distintos da qualidade estarem a ser medidos pela escala (diferentes constructos de qualidade subjacentes, em vez de um indicador geral), e consequentemente reduzir a escala para efeitos de investigação, tendo em conta que versões mais reduzidas da escala têm demonstrado correlações entre a qualidade e os resultados das crianças, semelhantes às encontradas utilizada a escala na sua totalidade (*ibidem*). Mais uma vez, os resultados revelaram dois factores sugerindo dois constructos de qualidade subjacentes ao instrumento.

Assim sendo, uma versão mais reduzida, aplicada em menos tempo, com 16 itens (não seleccionados ao acaso, mas associados aos dois factores), pode ser utilizada em investigação, segundo Cassidy e colaboradores (2005). Os autores alertam que, para outros fins, é preferível utilizar a totalidade da escala a fim de obter informação mais detalhada sobre a qualidade dos contextos (*ibidem*).

Apesar do consenso existente sobre a importância da qualidade da educação pré-escolar, estabelecer um acordo acerca do que é a qualidade, que variáveis a influenciam e como esta deve ser medida, constitui ainda um desafio. Em Portugal, revela-se igualmente crucial alargar as investigações realizadas a zonas geográficas ainda não estudadas (como é o caso de Viseu).

Constitui-se assim fundamental, acrescentar contributos no âmbito da avaliação da qualidade, acompanhando a evolução dos instrumentos utilizados para o efeito, nomeadamente a ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998).

Capítulo IV – Estudo de avaliação da qualidade da educação pré-escolar

Não é possível melhorar a qualidade da educação pré-escolar portuguesa, sem divulgação de práticas exemplares e sem tornar a investigação vital para a regulação do sistema.

(Ministério da Educação, 2000)

1. Enquadramento do Estudo

A importância da investigação no âmbito das características métricas dos instrumentos de avaliação da qualidade revela-se fundamental, não só para a compreensão do conceito de qualidade, mas sobretudo com o objectivo de promover as mudanças necessárias à promoção de ambientes de educação pré-escolar de elevada qualidade, com as consequentes repercussões no desenvolvimento da criança.

Revela-se igualmente importante, neste âmbito, explorar a possível associação com outras variáveis que a investigação tem demonstrado estarem relacionadas com a qualidade dos contextos, como por exemplo, o rácio adulto/crianças e as características dos educadores de infância (idade e tempo de serviço).

Por outro lado, e de acordo com uma perspectiva ecológica em que este estudo se insere, visa-se estudar e aprofundar a qualidade das salas de jardim-de-infância num contexto sócio-demográfico específico, o distrito de Viseu. Este objectivo assenta em primeiro lugar na necessidade de melhor conhecer uma zona do país com características sócio-culturais próprias, nomeadamente o facto de ser um distrito do interior do país, distante das zonas metropolitanas de Lisboa e Porto. Por outras palavras, pretende-se que este estudo constitua um contributo no sentido de uma melhor compreensão da qualidade dos contextos de educação pré-escolar em zonas do interior do país, onde a informação deste tipo é escassa, se não inexistente.

Finalmente, é importante comparar os resultados assim obtidos, com os resultados auferidos na zona Metropolitana do Porto.

É neste contexto que se situa o presente estudo, que se pretende integrador, sobre a avaliação da qualidade. Segue-se a descrição dos seus objectivos, método utilizado, análise e discussão de resultados.

2. Objectivos

Este trabalho procurou contribuir para o estudo das propriedades métricas da ECERS-R, um instrumento com potencialidades reconhecidas ao nível da investigação e intervenção no que concerne à qualidade dos contextos pré-escolares.

Pretende-se igualmente explorar a relação entre a qualidade e outras dimensões dos contextos, tendo em conta que há inúmeras variáveis que podem influenciar o nível de qualidade dos mesmos, nomeadamente o rácio adulto/crianças e as características dos educadores de infância (idade e tempo de serviço).

A par destes objectivos, emerge a possibilidade inovadora de caracterizar um grupo de jardins-de-infância numa zona do interior do nosso país (distrito de Viseu) e de proceder à comparação dos resultados com um grupo de jardins-de-infância do litoral.

3. Método

3.1. Participantes

A amostra final é constituída por 201 salas de jardim-de-infância, das quais 174 se localizam no distrito do Porto e 27 no distrito de Viseu.

É importante referir, no que diz respeito à constituição da amostra do distrito do Porto, que esta decorreu da junção dos resultados obtidos em diferentes estudos realizados no seio do grupo IDECCA do Centro de Psicologia da FPCEUP, realizados entre 2005 e 2009.⁶

A recolha de dados em Viseu realizou-se entre Setembro e Dezembro de 2008.

3.1.1. Caracterização das instituições

No que se refere à amostra total, foram recolhidos dados em salas de jardins-de-infância da rede pública (44.8%) e da rede privada com (19.4%) e sem fins lucrativos (35.8%). O Quadro 2 apresenta esta informação relativamente aos dois distritos incluídos no estudo.

Saliente-se que a composição da subamostra do distrito de Viseu não é representativa da tipologia existente em Portugal, nem tão pouco da sua distribuição, pois como pode verificar-se pela leitura do quadro, não foram incluídas salas provenientes de jardins-de-infância com fins lucrativos. Esta lacuna ficou a dever-se ao facto de as inúmeras

⁶ Entre estes, incluem-se as 60 avaliações de jardins-de-infância recolhidas no âmbito do Estudo Contextos e Transição (Gamelas, 2003); também as 43 salas observadas no Estudo Longitudinal do Envolvimento e da Adaptação das Crianças (Abreu Lima & Nunes, 2006); e as 20 avaliações realizadas e incluídas no relatório elaborado a pedido do Ministério da Educação (2006a).

tentativas solicitando autorização nesse sentido aos estabelecimentos privados, terem obtido sistematicamente respostas negativas.

Em Viseu, a percentagem de salas oriundas de jardins-de-infância públicos é superior à encontrada no Porto.

Quadro 2. Distribuição das salas observadas por tipo de instituição.

		Tipo de jardim-de-infância			Total
		Público	Privado sem fins lucrativos	Privado com fins lucrativos	
Viseu	Número de salas	17	10	0	27
	%	63%	37%	0%	100%
Porto	Número de salas	73	62	39	174
	%	42%	35.6%	22.4%	100%
Total	Número de salas	90	72	39	201
	%	44.8%	35.8%	19.4%	100%

3.1.2. Caracterização das salas

Procurou-se incluir, neste estudo, salas com grupos homogéneos (três anos, quatro anos e cinco anos) e heterogéneos (dos três aos seis anos). A distribuição das salas observadas em função da idade das crianças presentes encontra-se no Quadro 3.

Quadro 3. Distribuição das salas observadas de acordo com a da idade das crianças.

		Tipo de sala				Total
		3 anos	4 anos	5 anos	Heterogénea	
Viseu	Número de salas	4	4	2	17	27
	%	14.8%	14.8%	7.4%	63%	100%
Porto	Número de salas	10	27	62	65	164
	%	6.1%	16.5%	37.8%	39.6%	100%
Total	Número de salas	14	31	64	82	191
	%	7.3%	16.2%	33.5%	42.9%	100%

Relativamente ao tipo de sala na subamostra do distrito de Viseu, verificou-se que nas estruturas públicas a totalidade das salas observadas incluía crianças dos três aos seis anos (heterogéneas), sendo esta aliás uma tendência que se verifica na maioria dos jardins-de-infância públicos portugueses. As salas heterogéneas são as mais frequentes em ambos os distritos.

Salienta-se na subamostra do distrito de Viseu, um número semelhante de salas quer com crianças com NEE (13 salas), quer sem crianças com NEE (14 salas).

No que concerne a outras variáveis de caracterização da amostra, foi recolhida informação relativa ao número de adultos na sala, número de crianças do grupo e respectivo rácio adulto/crianças, como pode ser constatado no Quadro 4.

Quadro 4. Valores médios relativos às características das salas (número de adultos, tamanho do grupo e rácio).

		N	M	DP	Max	Min
Viseu	Nº adultos na sala	27	2.07	.55	3	1
	Nº crianças na sala	27	22.33	2.42	25	18
	Rácio adulto/crianças	27	11.70	4.21	25	6.33
Porto	Nº adultos na sala	121	2.03	.82	5	1
	Nº crianças na sala	121	20.64	4.16	30	8
	Rácio adulto/crianças	121	11.62	4.74	25	4.20

Nos jardins-de-infância do distrito de Viseu, o número médio de crianças por sala é de 22.33 (DP = 2.42), sendo que o mínimo de crianças por sala foi de 18 (apenas numa sala) e o máximo 25 (em 37% da amostra). A média do número de crianças por sala no distrito do Porto é ligeiramente mais baixa (M = 20.64; DP = 4.16).

Quanto ao número de adultos por sala, verifica-se que a maioria das salas do distrito de Viseu (70.4% da amostra) inclui dois adultos, tendo-se verificado apenas três salas com apenas um adulto, sendo os rácios adulto/crianças respectivamente de 1/25, 1/19 e 1/22, o que ainda assim está de acordo com a legislação existente em Portugal (Despacho Conjunto nº. 268/97 de 25 de Agosto) que aponta para um limite máximo de 20 a 25 crianças por adulto. De realçar é o facto de em cinco salas da subamostra do distrito de Viseu, existirem três profissionais, sendo os rácios adulto/crianças respectivamente de 1/6 (numa sala), 1/7 (em três salas) e 1/8 (numa sala).

O número médio de adultos por sala no distrito do Porto e o rácio adulto/crianças são semelhantes aos valores encontrados para Viseu.

3.1.3. Caracterização dos educadores de infância

Da amostra global deste estudo fizeram parte 201 educadores de infância, todos do género feminino.

O Quadro 5 apresenta a informação recolhida no distrito de Viseu e a informação disponível para o distrito do Porto, quanto às características das educadoras de infância. Não foi possível obter informações congêneres relativamente a todas as educadoras de infância do distrito do Porto, pois como já foi referido, em alguns casos as avaliações foram efectuadas em anos anteriores sem que idêntica informação tivesse sido recolhida.

Quadro 5. Valores médios relativos às características das educadoras de infância.

		N	M	DP	Max	Min
Viseu	Idade da educadora	27	44.89	7.40	59	27
	Tempo de experiência profissional (anos)	27	20.37	8.28	34	4
Porto	Idade da educadora	67	40.48	7.73	55	23
	Tempo de experiência profissional (anos)	67	16.09	8.22	33	0

As 27 educadoras de infância do distrito de Viseu, todas do género feminino, com licenciatura obtida na Escola Superior de Educação de Viseu, apresentavam idades compreendidas entre os 27 e os 59 anos, sendo a média de idades de 44.89 (DP= 7.40). Quanto à experiência profissional, o número médio de anos foi de 20.37 (DP= 8.28), variando entre 4 e 34 anos.

Todas as educadoras de infância responsáveis pelas salas da subamostra do distrito de Viseu foram contactadas por escrito, após ter sido autorizada (também por escrito) pelos respectivos responsáveis dos Agrupamentos/Instituição, a inclusão dos respectivos jardins-de-infância no estudo.

Relativamente às educadoras de infância do distrito do Porto, a média de idades é ligeiramente inferior à de Viseu (M = 40.48; DP = 7.73), bem como o número médio de anos de serviço (M = 16.09; DP = 8.22).

3.2. Instrumentos

Tendo em conta que neste trabalho se procurou efectuar uma caracterização das qualidades métricas de um instrumento de avaliação-intervenção ao nível da qualidade dos contextos pré-escolares, o único instrumento utilizado foi a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (ECERS-R) de Harms, Clifford & Cryer (1998), caracterizada anteriormente no Capítulo III.

Esta escala foi concebida para avaliação global de centros educativos para crianças em idade pré-escolar e é constituída por 43 itens agrupados em 7 subescalas (Harms, Clifford & Cryer, 1998).

A subescala 1 *Espaço e Mobiliário*, permite avaliar a organização, manutenção e utilização do espaço interior/exterior (também os respectivos equipamentos) e o mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras, aprendizagem, descanso e conforto, bem como, a relação do material exposto com as crianças (*ibidem*).

Por sua vez a subescala 2 *Rotinas/Cuidados Pessoais*, abrange rotinas de conforto, saúde e bem-estar das crianças, assim como, práticas de saúde e segurança (*ibidem*).

A forma como materiais, actividades e interacções promovem o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva, e ainda o desenvolvimento do raciocínio, é avaliada no âmbito da subescala 3 *Linguagem-Raciocínio* (*ibidem*).

A subescala 4 *Actividades*, inclui uma variedade de actividades realizadas em contexto pré-escolar e que apelam à motricidade fina, criatividade, ciência, matemática, novas tecnologias e aceitação da diversidade (*ibidem*).

A supervisão, disciplina, interacções pessoal-criança e entre crianças, que constituem variáveis de processo, são avaliadas com a subescala 5 *Interacção* (*ibidem*).

A subescala 6 *Estrutura do Programa* inclui itens como o horário, jogo livre, tempo de grupo e condições para crianças com incapacidades (*ibidem*).

Finalmente a avaliação das provisões para os adultos surge na subescala 7 *Pais e Pessoal* (*ibidem*).

Relativamente ao processo de cotação, para cada item há uma escala de 7 pontos, com indicadores para a cotação 1 (inadequado), cotação 3 (mínimo), cotação 5 (bom) e cotação 7 (excelente) (*ibidem*).

Na folha de cotação, deve ser assinalado se cada indicador se verifica ou não na sala ou na instituição que está a ser avaliada (*ibidem*). Para cotar cada item, deve-se começar a ler e preencher os indicadores da cotação 1 (*ibidem*). Esta cotação é dada se qualquer um dos indicadores de nível 1 estiver presente (*ibidem*). Para se obter uma cotação de 3, todos os indicadores de nível 1 devem ser cotados negativamente e todos os de nível 3 deverão estar presentes (*ibidem*). As cotações de 5 e de 7 são realizadas segundo o mesmo processo, isto é, quando todos os seus indicadores estão presentes, bem como, os indicadores das cotações imediatamente inferiores também estão (*ibidem*). As cotações de 4 e de 6, surgem quando todos os indicadores imediatamente inferiores são cotados com sim e pelo menos metade dos imediatamente superiores (*ibidem*).

Existem itens com cotação NA (não aplicável), por exemplo, no item 11 *sono/descanso*, é possível cotar NA em jardins-de-infância com um período de funcionamento de 4 horas ou menos que não providenciem sono ou descanso (*ibidem*).

A aplicação desta escala implica a utilização de duas técnicas de recolha de dados distintas: a observação e a entrevista. Durante esta fase da entrevista, foram ainda recolhidos os dados de caracterização estrutural das salas (número de adultos e número de crianças) e de caracterização sócio-demográfica das educadoras de infância responsáveis pelo grupo em algumas salas do distrito do Porto e em todas as salas do distrito de Viseu (idade e tempo de serviço, habilitações literárias e escola de formação inicial).

No que concerne às suas qualidades psicométricas, a escala apresenta uma elevada consistência interna (alfa de *Cronbach* de .92) e fidelidade inter-observadores (proporção de acordo com diferença de um ponto de 71%) de acordo com os autores do instrumento e outros estudos que têm vindo a ser realizados (reporta-se consulta do Capítulo III).

3.3. Procedimento

Neste ponto do trabalho faz-se apenas referência ao procedimento levado a cabo para a recolha de dados em Viseu, já que os detalhes acerca dos processos de selecção das salas no distrito do Porto e respectivos procedimentos se encontram descritos nas publicações referidas anteriormente, para cuja leitura se remete.

3.3.1. Treino e acordo interobservadores

A recolha de dados em Viseu decorreu entre Setembro e Dezembro de 2008, após a participação do observador numa sessão de formação teórica sobre a utilização da escala e de treino/discussão sobre o seu sistema de cotação.

Apesar do observador já possuir experiência prévia na utilização da primeira versão da escala (a ECERS de Harms & Clifford, 1980), considerou-se essencial realizar o treino de fidelidade interobservadores, que consistiu numa cotação conjunta *in loco* orientada por uma colaboradora da tradução portuguesa da ECERS-R, que recebeu formação específica e treino com uma das autoras da escala.

Depois de uma manhã e tarde de observação, os observadores discutiram as suas cotações e discrepâncias, procurando chegar a um acordo médio final na cotação da escala, com diferenças de um valor, aproximado dos valores originais referidos por Harms, Cryer e Clifford (1998). A proporção de acordo com diferença de um ponto foi de 71% no estudo de fidelidade da escala (*ibidem*).

Neste treino, foi encontrado um acordo médio final, com diferenças de um valor, de 95%. Salienta-se que o mesmo valor de acordo médio final foi obtido por todos os observadores que efectuaram a recolha nas salas do distrito do Porto, os quais passaram por um processo de treino semelhante.

3.3.2. Recolha dos dados

Após a selecção das salas, seguiu-se um contacto telefónico com as educadoras de infância a fim de analisar a sua disponibilidade para participar na investigação, relembrar o objectivo do estudo e o procedimento de recolha de dados (descrito no documento escrito enviado previamente) e agendar as visitas às salas, definindo data e hora da observação e entrevista. De salientar que num total de 28 salas seleccionadas, após aprovação dos respectivos responsáveis pelo Agrupamento/Instituição, apenas uma educadora de infância rejeitou a visita do observador.

Procurou-se que o dia escolhido fosse, tanto quanto possível, representativo de um dia típico do jardim-de-infância.

A visita ao jardim-de-infância começava (sempre que possível) cerca de meia hora antes do início das actividades em sala, a fim de observar a chegada das crianças, o espaço físico, mobiliário e materiais, começando a pontuar-se os itens da ECERS-R passíveis de cotação sem implicar a presença de crianças. Seguiu-se a pontuação dos restantes itens passíveis de observação e o registo das informações a obter junto da educadora de infância da sala. Este processo, tinha em média a duração de 3h30min., terminando com a observação do almoço das crianças.

Após o período de observação, era realizada a entrevista à educadora de infância, a fim de completar a cotação dos itens da escala e recolher os dados de caracterização estrutural da sala e sócio-demográficos das educadoras de infância. As entrevistas decorreram essencialmente no período da tarde e por vezes na hora de almoço dos profissionais, com uma duração média de 30 minutos.

4. Apresentação e análise dos resultados

A análise quantitativa dos dados foi realizada com o recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS (versão 16.0)* e envolveu duas etapas.

A primeira etapa tomou em consideração os resultados da amostra total (201 salas). Iniciou-se com a análise das qualidades métricas da escala e o estudo da associação das notas globais com outros indicadores de qualidade (rácio e características das educadoras de infância).

Assim, foram efectuadas análises prévias de forma a (1) determinar a normalidade da distribuição e verificar a existência de *outliers* susceptíveis de influenciar significativamente os resultados⁷.

Em seguida, (2) descreveu-se a qualidade global das salas observadas, bem como a qualidade ao nível das subescalas⁸.

Foram ainda (3) determinados os coeficientes de correlação entre o valor global da qualidade e as subescalas, bem como entre o valor global da qualidade e os itens, e ainda, entre subescalas e entre itens⁹.

⁷ Foi tomado como critério de referência, para considerar a distribuição normal, o nível de significância (no teste de *Kolmogorov-Smirnov*) superior a .05 (Pallant, 2001). Uma vez verificado este pressuposto, optou-se pela realização de análises estatísticas paramétricas.

⁸ Através de análises estatísticas descritivas.

⁹ Depois de verificados os pressupostos de linearidade e homosteceidade, foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson*, interpretado com base nas convenções propostas por Cohen (1992, *cit in* Pallant, 2001), considerando-se um *r* entre .10 e .29 (associação fraca), um *r* entre .30 e .49 (associação moderada) e um *r* superior a .50 (associação forte), respeitando o nível de significância de .05.

A (4) análise da consistência interna do instrumento foi efectuada de forma a determinar a homogeneidade dos itens, um passo essencial para uma correcta apreciação dos resultados¹⁰.

Finalmente, procedeu-se (5) à exploração de associações⁹ existentes entre as variáveis em estudo (características das educadoras de infância e rácio) e a qualidade, na amostra total.

Numa segunda etapa, procedeu-se a uma análise centrada na subamostra de Viseu. Mais uma vez, procurou-se (1) determinar a normalidade das distribuições⁷; (2) caracterizar as salas de Viseu no que concerne à média da qualidade geral, qualidade ao nível das subescalas e dos itens⁸; e (3) explorar a possível associação entre os indicadores em estudo (rácio e características as educadoras de infância) e a qualidade nas instituições de Viseu⁹.

De forma a efectuar (4) uma comparação entre os dois distritos, tendo em conta que o número de salas do distrito do Porto era muito superior ao da amostra do distrito de Viseu, foi seleccionada aleatoriamente (com o respectivo procedimento disponibilizado pelo SPSS) uma subamostra de 30 salas das 174 salas do distrito do Porto. Nesta etapa, foram então utilizados testes de significância estatística para a comparação¹¹ entre as duas subamostras no que concerne às médias das notas globais da qualidade, bem como às médias das notas nas diferentes subescalas e itens.

4.1. Etapa 1: Análise da amostra total

Nesta etapa procedeu-se a uma análise de dados, centrada na amostra total (distrito do Porto e distrito de Viseu).

4.1.1. Dados relativos à normalidade e existência de *outliers*

A análise da normalidade da distribuição, através do teste de *Kolmogorov-Smirnov* revelou estarem cumpridos os pressupostos da normalidade dos dados da qualidade global ($p = .20$). O histograma com a distribuição destes dados, bem como, os resultados do teste de *Kolmogorov-Smirnov* encontram-se no Anexo 6.

¹⁰ Foi interpretado o valor do coeficiente alfa de *Cronbach* (varia entre 0 e 1), sendo que valores mais elevados indicam maior consistência interna. Nunnally (1978, *cit in* Pallant, 2001), recomenda um valor mínimo de .70 para este coeficiente. Quando o número de itens que constitui a escala é reduzido (menos de 10), os valores do coeficiente podem ser mais baixos.

¹¹ Através do *Independent-samples t test*.

Foram, contudo, identificados dois *outliers*. A fim de determinar se estes dois casos poderiam permanecer incluídos nas análises dos dados, seguindo o procedimento recomendado por Pallant (2001), efectuou-se a comparação da média, com a *Trimmed mean* (valor da média calculado após a exclusão dos 5% de efectivos com valores extremos). Esta comparação, revelou diferenças muito pequenas o que permitiu considerar estes dois casos, nas subseqüentes análises dos dados. A respectiva representação esquemática desta análise dos *outliers*, bem como os resultados das médias comparadas, estão disponíveis no Anexo 7.

Foram ainda analisados os valores de assimetria e curtose (apresentados no Anexo 7), os quais em alguns casos se afastaram de 0, considerado o valor ideal. Contudo, para amostras superiores a 200 esta é uma ocorrência que não traz implicações para a análise dos dados (Tabachnick & Fidell, 1996 *cit in* Pallant, 2001).

4.1.2. Caracterização da qualidade das salas

São apresentadas no Quadro 6 as notas médias obtidas na ECERS-R, e respectivas subescalas.

Quadro 6. Notas médias na ECERS-R e respectivas subescalas (N=201)

	M	DP	Max	Min
1. Espaço e Mobiliário	3.55	.92	6.38	1.50
2. Rotinas/Cuidados Pessoais	3.07	1.13	6.40	1.17
3. Linguagem-Raciocínio	3.77	1.18	7.00	1.00
4. Actividades	2.86	.67	4.30	1.11
5. Interação	4.62	1.34	7.00	1.00
6. Estrutura do Programa	3.46	1.07	7.00	1.00
7. Pais e Pessoal	3.34	.90	6.83	1.00
Nota global	3.43	.73	5.78	1.72

A nota média global da qualidade nas salas foi de 3.43 (DP = .73), variando entre 1.72 e 5.78. Estes resultados apontam para condições mínimas de funcionamento das salas. Relativamente às subescalas, verificou-se que a nota média mais elevada surgiu na subescala 5, *Interação* (M = 4.62, DP = 1.34) o que representa condições boas ao nível da qualidade, e a mais baixa na subescala 4, *Actividades* (M = 2.86, DP = .67), que aponta para condições mínimas de funcionamento.

No quadro que se segue (Quadro 7) apresenta-se a distribuição das salas da amostra total por níveis de qualidade.

Quadro 7. Qualidade das salas de acordo com os níveis definidos por Harms, Cryer e Clifford (1998)

Salas	Frequência	Porcentagem
Sem condições mínimas (inferior a 3)	45	22.4
Com condições mínimas (entre 3 e 4.9)	142	70.1
Condições boas e excelentes (superior a 5)	5	2.5
Total	201	100

O quadro anterior evidencia que 22.4 % das salas não apresentam as condições mínimas de funcionamento, encontrando-se a maioria das salas (70.1%) com condições mínimas de qualidade. Apenas 2.5 % das salas apresentam condições boas e excelentes.

A nível dos itens, o valor mais baixo foi encontrado no item 23 *Areia/água* ($M = 1.38$, $DP = .85$). Por sua vez, os itens com condições consideradas boas foram apenas dois: item 32 *Interacção pessoal-criança* ($M = 5.55$, $DP = 1.93$) e item 33 *Interacções entre crianças* ($M = 5.33$, $DP = 1.72$). Os resultados obtidos para cada item podem ser consultados no Anexo 8.

Procedeu-se também à comparação dos resultados globais de qualidade por tipo de jardim-de-infância (Quadro 8).

Quadro 8. Caracterização da qualidade das salas de acordo com o tipo de jardim-de-infância

Tipo de Jardim-de-Infância	N	M	DP	Mín	Máx
Público	90	3.68	.66	1.80	5.10
Privado sem fins lucrativos	72	3.21	.78	1.72	5.78
Privado com fins lucrativos	39	3.28	.64	2.12	4.56
Total	201	3.43	.73	1.72	5.78

Constatou-se que os jardins-de-infância públicos apresentavam resultados globais de qualidade ligeiramente superiores ($M = 3.68$, $DP = .66$), seguindo-se os privados com fins lucrativos ($M = 3.28$, $DP = .64$) e por fim os privados sem fins lucrativos ($M = 3.21$, $DP = .78$).

Procurou-se perceber se estas diferenças eram significativas (utilizado o procedimento *One-Way ANOVA*), e constatou-se que (depois de verificado que não era violado o pressuposto de homogeneidade das variâncias) as diferenças encontradas eram significativas [$F(2,198) = 9.98$, $p < .0001$]. Depois de calculado o tamanho do efeito para a

população (*d de Cohen*)¹², verificou-se que este era apenas moderado ($\eta^2 = .09$). O recurso ao teste de *Sheffé* demonstrou que apenas eram significativas as diferenças entre os jardins-de-infância públicos e privados sem fins lucrativos ($p < .0001$) e entre aqueles e os jardins-de-infância privados com fins lucrativos ($p < .0005$).

As salas heterogêneas apresentaram valores médios de qualidade mais elevados do que as salas dos três, quatro e cinco anos. Contudo, estas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas. Os dados da qualidade de acordo com o tipo de salas encontram-se descritos no Anexo 9.

4.1.3. Intercorrelações: nota global, subescalas e itens

Foi calculado o valor do coeficiente de correlação de *Pearson* entre as subescalas e entre estas e a nota global, estando os resultados apresentados no Quadro 9.

Quadro 9. Intercorrelações: subescalas e nota global

	Nota global	1	2	3	4	5	6	7
1. Espaço e Mobiliário	.79**							
2. Rotinas/Cuidados Pessoais	.76**	.54**						
3. Linguagem-Raciocínio	.78**	.51**	.51**					
4. Actividades	.79**	.56**	.47**	.63**				
5. Interação	.79**	.50**	.51**	.67**	.58**			
6. Estrutura do Programa	.69**	.53**	.46**	.45**	.54**	.48**		
7. Pais e Pessoal	.58**	.38**	.45**	.36**	.31**	.32**	.28**	

Existem correlações fortes (r superior a $.50$) entre a todas as subescalas e a nota global. Relativamente às correlações entre subescalas, constatou-se a existência de associações moderadas e fortes entre as diferentes subescalas, excepto entre as subescalas 6 *Estrutura do Programa* e 7 *Pais e Pessoal* (sendo contudo o valor de r superior a $.10$).

A nível dos itens, foi possível constatar que a maioria dos itens revelou correlações moderadas e fortes com a qualidade global. Alguns itens revelaram associações abaixo de $.30$, contudo, todos acima de $.10$. Os itens com correlação mais elevada foram o 30 *Supervisão Geral* ($r = .69$) e 31 *Disciplina* ($.69$). Por sua vez, o valor de correlação mais fraco ($r = .14$), foi o encontrado com o item 23 *Areia/Água*.

Estes valores podem ser consultados no Anexo 10.

¹² De acordo com Cohen (1988, *cit in* Pallant, 2001) verifica-se um grande efeito, quando os valores de η^2 são superiores a $.14$; um efeito moderado entre $.06$ e $.13$; e pequeno efeito entre $.01$ e $.05$.

4.1.4. Análise da consistência interna

O Quadro 10 apresenta os valores do coeficiente alfa de *Cronbach* por subescala e para a escala global.

Quadro 10. Valores do coeficiente alfa de *Cronbach* para a ECERS-R e respectivas subescalas.

	Alfa de <i>Cronbach</i>	Número de Itens
ECERS-R total	.88	43
1. Espaço e Mobiliário	.69	8
2. Rotinas/Cuidados Pessoais	.59	6
3. Linguagem-Raciocínio	.77	4
4. Actividades	.70	10
5. Interação	.82	5
6. Estrutura do Programa	.48	4
7. Pais e Pessoal	.68	6

O cálculo do coeficiente alfa de *Cronbach* revelou um valor de fidelidade elevado (.88), apontando para uma adequada consistência interna, e para a grande probabilidade da escala avaliar um único constructo de qualidade. Relativamente às subescalas, o valor mais baixo encontrado (.48) corresponde à subescala 6 *Estrutura do Programa*, sendo ainda assim superior a .30. O valor mais elevado (.81) verificou-se na subescala 5 *Interação*.

Apesar de Nunnally (1978, *cit in* Pallant, 2001), recomendar um valor mínimo de .70 para este coeficiente, também refere que quando o número de itens que constitui a escala é reduzido (menor que 10), poderão aceitar-se valores do coeficiente mais baixos. Como pode verificar-se pela leitura do Quadro 10, os valores mais baixos de alfa correspondem a subescalas em que o número de itens é de facto inferior a 10.

Verificou-se que nenhum dos itens das subescalas 1 *Espaço e Mobiliário*, 3 *Linguagem-Raciocínio*, 5 *Interação* e 7 *Pais e Pessoal* aumentava o valor de alfa da respectiva subescala, se retirado. Na subescala 2 *Rotinas/Cuidados Pessoais*, os itens 9 *Chegada/saída* e 11 *Sono/descanso* contribuem para uma ligeira subida do valor de alfa quando retirados. Na subescala 4 *Actividades*, o mesmo acontece com os itens 22 *Blocos* e 23 *Areia/água* e na subescala 6 *Estrutura do Programa*, com o item 37 *Condições crianças com incapacidades* (Anexo 11).

4.1.5. Exploração de associações entre os indicadores e a qualidade

O Quadro 11 apresenta as intercorrelações entre os indicadores e as notas na ECERS-R, ao nível global e por subescala.

Quadro 11. Intercorrelações entre os indicadores e a ECERS-R

	Idade da educadora	Tempo de experiência profissional da educadora (anos)	Rácio adulto/crianças
Nota global	.13	.19	-.02
1. Espaço e Mobiliário	.07	.06	-.06
2. Rotinas/Cuidados Pessoais	-.11	-.02	.04
3. Linguagem-Raciocínio	.19	.24*	-.01
4. Actividades	.30**	.33**	-.14
5. Interação	.17	.26*	.04
6. Estrutura do programa	-.02	.03	.10
7. Pais e Pessoal	-.03	.02	-.10

Não se verificou qualquer correlação significativa entre a nota global de qualidade e os indicadores considerados.

Ao nível das subescalas, constatou-se uma associação moderada e positiva entre a idade da educadora de infância e as notas na subescala 4 *Actividades* ($r = .30$). Verificou-se também a existência de uma associação positiva moderada entre os anos de experiência profissional das educadoras de infância e os resultados na subescala 4 *Actividades* ($r = .33$). Duas associações positivas fracas foram encontradas entre o mesmo indicador e as subescalas 3 *Linguagem-Raciocínio* ($r = .24$) e 5 *Interação* ($r = .26$). Estas associações sugerem que com o aumento do tempo de experiência (e necessariamente da idade) da educadora de infância, a qualidade ao nível das actividades é superior, sendo esta associação mais forte do que em relação a outras subescalas (como a 3 *Linguagem-Raciocínio* e a 5 *Interação*).

O rácio adulto/crianças não apresentou correlação com a qualidade das salas.

4.2. Etapa 2: Análise da amostra do distrito de Viseu

Com o fim de possibilitar um estudo aprofundado dos jardins-de-infância que fazem parte da subamostra de Viseu, e na medida em que as duas amostras possuíam um número de efectivos distinto, foi seleccionado aleatoriamente um grupo de 30 jardins-de-infância na amostra do Porto, através de um procedimento facultado pelo SPSS. Foi relativamente a este grupo de jardins-de-infância, seleccionados ao acaso, que foram comparados os resultados obtidos nos jardins-de-infância de Viseu. Informação relativa à caracterização destes dois grupos e dos indicadores em estudo pode ser consultada no Anexo 12.

4.2.1. Dados relativos à normalidade e existência de *outliers*

A prévia inspeção dos resultados revelou mais uma vez, estarem cumpridos os pressupostos da normalidade da distribuição dos resultados a nível da qualidade global ($p = .20$) nas duas subamostras (Anexo 13). Não foram identificados casos de *outliers* (Anexo 14).

4.2.2. Caracterização da qualidade das salas do distrito de Viseu e comparação com as salas do distrito do Porto

Os resultados médios e respectivos desvios-padrão obtidos na ECERS-R pelos jardins-de-infância de ambos os distritos estão apresentados no Quadro 12, por subescala e para a escala global. O quadro contém também informação relativa aos valores máximos e mínimos.

Quadro 12. Notas médias, desvios-padrão e valores máximos e mínimos na ECERS-R e subescalas por distrito

		M	DP	Min	Max
1. Espaço e Mobiliário	Porto	3.74	.99	2.25	6.00
	Viseu	3.55	.52	2.88	4.75
	Total	3.65	.80	2.25	6.00
2. Rotinas/ Cuidados Pessoais	Porto	3.24	1.38	1.17	6.40
	Viseu	3.26	.43	2.50	3.83
	Total	3.25	1.03	1.17	6.40
3. Linguagem- Raciocínio	Porto	3.78	1.33	1.50	6.25
	Viseu	4.78	.85	3.50	6.75
	Total	4.25	1.23	1.50	6.75
4. Actividades	Porto	2.88	.79	1.40	4.20
	Viseu	3.05	.55	2.20	3.90
	Total	2.96	.68	1.40	4.20
5. Interacção	Porto	4.74	1.58	1.40	7.00
	Viseu	4.79	.84	2.80	6.20
	Total	4.76	1.27	1.40	7.00
6. Estrutura do Programa	Porto	3.76	1.07	1.67	6.25
	Viseu	3.46	.62	2.33	4.25
	Total	3.62	.89	1.67	6.25
7. Pais e Pessoal	Porto	3.17	.73	1.75	4.50
	Viseu	4.01	.56	3.17	4.83
	Total	3.56	.77	1.75	4.83
Nota global	Porto	3.52	.82	2.17	5.10
	Viseu	3.71	.40	2.88	4.31
	Total	3.61	.65	2.17	5.10

Os resultados revelam uma média global para Viseu de 3.71 (DP = .40). A subescala com valores mais elevados foi a 5 *Interacção* (M = 4.79, DP = .84) e a subescala com valores mais baixos foi a 4 *Actividades* (M = 3.05, DP = .55).

Quanto aos itens, nas instituições de Viseu, destacam-se alguns valores baixos para: *mobiliário para descanso e conforto, sono/descanso, blocos, areia/água, uso de televisão, vídeo e /ou computadores, promover a aceitação da diversidade e horário*. Os resultados da qualidade ao nível dos itens para Viseu encontram-se no Anexo 15.

De enaltecer, são os resultados obtidos na subescala 7 *Pais e Pessoal*, para a amostra de Viseu (96% de salas com condições acima das mínimas).

Tomando o distrito de origem como variável independente, procedeu-se à comparação das médias obtidas pelos jardins-de-infância de Viseu e do Porto, através do teste t para amostras independentes, relativamente à nota global de qualidade e ao nível das subescalas.

Verificaram-se diferenças significativas apenas nas subescalas 3 *Linguagem-Raciocínio* [$t(50) = -3.40, p < .0001$] e 7 *Pais e Pessoal* [$t(55) = -4.81, p < .0001$]. Os jardins-de-infância pertencentes ao distrito de Viseu apresentaram resultados médios superiores aos do Porto nestas duas subescalas (M = 4.78, DP = .85; M = 4.01, DP = .56, respectivamente).

O cálculo do tamanho do efeito (*d de Cohen*) aponta para a relevância destas diferenças ao nível da população, tendo sido encontrados os respectivos valores de η^2 : .17 (subescala 3, *Linguagem-Raciocínio*) e .30 (subescala 7, *Pais e Pessoal*).

A comparação dos valores nos itens destas duas subescalas (Quadros 13 e 14) revelou a existência de valores superiores nos jardins-de-infância de Viseu em quase todos, excepto o item 41 *Interacção e cooperação entre o pessoal*, que apresentou resultados superiores no distrito do Porto.

Quadro 13. Resultados da qualidade para os itens da subescala 3 *Linguagem-Raciocínio* nos dois distritos

	Distrito	N	M	DP
15 Livros e imagens	Porto	30	3.10	1.67
	Viseu	27	4.19	1.30
16 Encorajar crianças a comunicar	Porto	30	4.23	1.85
	Viseu	27	5.00	1.14
17 Uso da linguagem para promover competências de raciocínio	Porto	30	3.60	2.01
	Viseu	27	4.67	.96
18 Uso informal da linguagem	Porto	30	4.20	1.38
	Viseu	27	5.26	1.13

Quadro 14. Resultados da qualidade para os itens da subescala 7 Pais e Pessoal nos dois distritos

	Distrito	N	M	DP
38 Condições para pais	Porto	30	3.60	.97
	Viseu	27	4.67	1.27
39 Condições necessidades individuais do pessoal	Porto	30	3.53	1.52
	Viseu	27	4.70	1.56
40 Condições necessidades profissionais do pessoal	Porto	30	3.13	1.59
	Viseu	27	4.00	.96
41 Interação e cooperação entre o pessoal	Porto	27	4.85	1.41
	Viseu	27	4.33	.56
42 Supervisão e avaliação do pessoal	Porto	29	1.76	1.43
	Viseu	27	2.93	.27
43 Desenvolvimento profissional	Porto	30	2.37	1.19
	Viseu	27	3.41	.69

As notas médias nos itens dos dois grupos de jardins-de-infância foram comparadas através do teste t para amostras independentes.

Verificou-se que eram significativas, com melhores resultados para as instituições de Viseu, as diferenças encontradas entre os grupos nos itens: 17 *Uso da linguagem para promover competências de raciocínio* [$t(42) = -2.60, p < .0005$]; 18 *Uso informal da linguagem* [$t(55) = -3.16, p < .0001$]; 38 *Condições para pais* [$t(55) = -3.58, p < .0001$]; 40 *Condições necessidades profissionais do pessoal* [$t(55) = -2.45, p < .0005$]; 42 *Supervisão e avaliação do pessoal* [$t(30) = -4.31, p < .0001$]; e 43 *Desenvolvimento profissional* [$t(48) = -4.08, p < .0001$].

Contudo, o cálculo do tamanho do efeito (*d de Cohen*) aponta para a irrelevância destas diferenças ao nível da população para todos os itens, excepto para os seguintes: 18 *Uso informal da linguagem* ($\eta^2 = .15$), 38 *Condições para pais* ($\eta^2 = .19$) e 42 *Supervisão e avaliação do pessoal* ($\eta^2 = .25$).

4.2.3. Exploração de associações entre os indicadores e a qualidade:

São apresentadas no Quadro 15, as intercorrelações entre os indicadores (características das educadoras de infância e rácio) e a qualidade, nos dois grupos de jardins-de-infância.

Quadro 15. Intercorrelações entre os indicadores e a ECERS-R em função dos distritos

		Idade da educadora	Tempo de experiência profissional da Educatória (anos)	Ratio Adulto/Crianças
Porto	1. Espaço e Mobiliário	.20	.06	-.04
	2. Rotinas/Cuidados Pessoais	-.28	-.15	.29
	3. Linguagem-Raciocínio	.11	.11	.15
	4. Actividades	.25	.21	.05
	5. Interação	.23	.30	.35
	6. Estrutura do Programa	-.30	-.33	.11
	7. Pais e Pessoal	-.72**	-.67**	.11
	Nota global	.00	.01	.20
Viseu	1. Espaço e Mobiliário	.07	.13	.14
	2. Rotinas/Cuidados Pessoais	.48*	.62**	.01
	3. Linguagem-Raciocínio	.10	.20	.32
	4. Actividades	.42*	.50**	-.21
	5. Interação	.20	.37	.33
	6. Estrutura do Programa	.10	.23	.03
	7. Pais e Pessoal	.16	.34	.17
	Nota global	.34	.52**	.15

Relativamente ao grupo de jardins-de-infância do distrito de Viseu, foram encontradas associações entre as variáveis idade e anos de experiência das educadoras e as subescalas 2 *Rotinas/Cuidados Pessoais* e 4 *Actividades*. Assim, entre a idade da educadora de infância e a qualidade ao nível da subescala 2 *Rotinas/Cuidados Pessoais* verificou-se uma correlação moderada ($r = .48$). O mesmo indicador correlacionou-se também moderadamente com a qualidade ao nível da subescala 4 *Actividades* ($r = .42$).

No que concerne ao tempo de serviço da educadora de infância, verificaram-se correlações mais fortes com as subescalas 2 *Rotinas/Cuidados Pessoais* ($r = .62$) e 4 *Actividades* ($r = .50$).

Estas associações apontam para uma maior qualidade ao nível das *rotinas/cuidados pessoais* e *actividades*, com o aumento do tempo de serviço (e moderadamente com o respectivo aumento da idade) das educadoras de infância de Viseu.

Ao contrário do que aconteceu no grupo de jardins-de-infância do Porto, nos jardins-de-infância do distrito de Viseu parece haver uma associação entre o tempo de serviço da educadora de infância e a nota global de qualidade da sala (.52). Estes resultados parecem apontar para quanto mais anos de serviço têm as educadoras, melhor a nota global de qualidade das salas (em Viseu).

Tal como na análise da amostra total, também nestes dois grupos de jardins-de-infância não se verificou qualquer relação entre o rácio adulto/crianças e a qualidade das salas.

5. Discussão de resultados e conclusões

Infelizmente muitas crianças frequentam instituições educativas que não são de elevada qualidade (Warash, Markstrom & Lucci, 2005). Tendo em conta que a frequência de programas de educação pré-escolar de baixa qualidade está associada de acordo com os estudos citados por Aguiar, Bairrão e Barros (2002), a resultados menos positivos a longo prazo nas crianças (Vandell & Powels, 1983; Phillips, McCartney & Scarr, 1987; Vandell, Henderson & Wilson, 1988; Arnett, 1989; Vandell & Coranti, 1990; Burchinal *et al.*, 1996; NAEYC, 1997), os resultados encontrados neste trabalho revelam-se algo preocupantes.

Os resultados do presente estudo permitem-nos desde logo concluir que a qualidade média geral das salas avaliadas com a ECERS-R é inferior ao que seria desejável ($M = 3.43$). Lembra-se que de acordo com os critérios propostos pelos autores, apenas os valores iguais ou superiores a 5 indicam a existência de boas condições (desenvolvimentalmente adequadas) para as crianças que as frequentam. Este aspecto é ainda mais relevante tendo em conta que 23.4% das salas avaliadas não apresenta as condições mínimas de qualidade e apenas 2.5 % apresenta condições boas e excelentes.

Apesar do aumento da taxa de cobertura da educação pré-escolar em Portugal e das preocupações recentes neste âmbito com repercussões no panorama legal, destaca-se uma evolução negativa ao nível da qualidade da educação pré-escolar em Portugal, se compararmos estes resultados com os obtidos há alguns anos, em estudos com a ECERS. A título de exemplo, as salas avaliadas no ICCE (com a primeira versão da escala), de uma forma geral, asseguravam as condições mínimas de funcionamento, sendo que 32% da amostra apresentava condições desenvolvimentalmente adequadas (Tietze *et al.*, 1996).

No mesmo sentido, no estudo de Gamelas (2003), não se encontraram salas com valores abaixo do mínimo aceitável. Curiosamente, em salas de creche as conclusões são semelhantes (Barros, 2007).

Constata-se assim, que a média global da qualidade encontrada neste estudo se afasta de resultados obtidos em estudos internacionais, referidos em capítulos anteriores, nomeadamente a investigação recentemente realizada por Sylva e colaboradores (2006) no Reino Unido, onde a média global era 4.34, e ainda no estudo realizado nos EUA por Cassidy e colaboradores (2005), onde a média encontrada foi de 5.16.

O valor médio obtido neste estudo para o grupo total de jardins-de-infância é inferior ao obtido a nível nacional em 1996 ($M = 4.27$), usando a primeira versão da escala, a ECERS, e em que foram avaliadas 88 salas (Tietze *et al.*, 1996). No entanto, aproxima-se

dos resultados de investigações mais recentes obtidos no nosso país e que recorreram também à ECERS-R: no estudo de Gamelas (2006), foi encontrada uma média de 3.44 (Gamelas & Leal, 2008); na investigação realizada por Abreu Lima e Nunes (2006), a média foi de 3.59; e no recém realizado estudo do Ministério da Educação (2006b), a média obtida foi de 3.38.

De acordo com o relatório da OCDE, é preocupante a diversidade da qualidade dos serviços oferecidos às famílias no nosso país (Ministério da Educação, 2000). Esta diversidade, foi encontrada nos diferentes tipos de jardins-de-infância em estudo, tendo-se verificado uma qualidade superior nos equipamentos públicos e uma qualidade inferior nos jardins-de-infância privados sem fins lucrativos (este resultado é corroborado por Gamelas e Leal, 2008). Salienta-se a existência, em geral, de reduzidos recursos financeiros nestas instituições privadas sem fins lucrativos. Acrescenta-se também como possível factor explicativo, o controlo mais frequente das instituições públicas pelo organismo do Ministério da Educação responsável (Inspeção Geral da Educação).

Relativamente, ao tipo de sala, verificaram-se melhores resultados, embora não significativos, ao nível da qualidade para as salas com grupos heterogéneos. De facto, alguns modelos teóricos da psicologia (como a teoria sociocultural de Vygotsky, 1962) e modelos de intervenção pedagógicos (Modelo Curricular da Escola Moderna) salientam a importância da constituição de grupos caracterizados pela heterogeneidade geracional, como condição para o enriquecimento cognitivo e sociocultural (Niza, 1996, *cit in* Gamelas, 2003), através da aprendizagem com outros significativos no âmbito da *zona de desenvolvimento próximo*.

Apesar do resultado não significativo, enaltece-se a existência de uma maioria de salas heterogéneas nas instituições públicas (tal como no estudo do Ministério da Educação, 2006b). Parece-nos importante que as instituições privadas comecem a adoptar esta forma de organização dos grupos.

Tal como foi referido na revisão teórica sobre a qualidade da educação pré-escolar em Portugal (Abreu Lima e Nunes, 2006; Ministério da Educação, 2006a), também neste estudo se constatou que a qualidade ao nível das *Actividades* era muito baixa ($M = 2.86$). As actividades constituem o núcleo central da componente pedagógica e encontram-se intencionalizadas nas OCEPE, sendo preocupante o facto de não revelarem sequer as condições mínimas de qualidade. Este dado é corroborado pelos resultados obtidos no estudo do Ministério da Educação (2006b) sobre a operacionalização das OCEPE, no qual, a maioria dos educadores de infância referia basear-se neste documento, embora com algumas dificuldades na sua implementação prática.

De facto, os educadores de infância já há muito têm vindo a demonstrar o seu interesse em ter um currículo mais estruturado, como se verifica nos restantes níveis de

ensino, para evitar orientarem-se de acordo com o que mais valorizam ou em função dos recursos existentes.

É importante, no entanto, salientar que os resultados na ECERS-R não dependem de nenhum currículo em especial, mas sim da forma como as necessidades das crianças são respondidas. Contudo, certos currículos são mais adequados do que outros, nomeadamente os que apresentam flexibilidade, adequada organização temporal e provisão de apoio adequado aos educadores (aspectos presentes nas OCEPE). Estas são dimensões fundamentais e que se reflectem na qualidade. Implementar currículos com uma ênfase académica elevada pode ser arriscado, principalmente se os educadores não tiverem uma preparação adequada.

De acordo com o Ministério da Educação (1997), na construção de cenários educativos de qualidade, não basta a existência de orientação curricular, sendo essencial o apoio ao nível do trabalho curricular. Parece-nos importante o apoio das instituições de formação no âmbito educativo, ao nível da formação inicial dos educadores de infância, bem como, formação contínua e supervisão, de forma a potenciar a qualidade ao nível das actividades realizadas em contexto pré-escolar, com base nas OCEPE.

Por sua vez, no que concerne à formação no âmbito das *Interacções*, parece-nos que a tradição das escolas superiores de educação no nosso país, em valorizar o desenvolvimento socioemocional das crianças, reflecte-se nos resultados positivos ao nível desta subescala da ECERS-R (M = 4.62). Estas constatações surgiram noutros estudos, abordados no enquadramento teórico, nomeadamente em Abreu Lima e Nunes (2006), Gamelas (2006) e Ministério da Educação (2006b).

Ao nível dos itens com melhores resultados, como seria de esperar, as *interacções adulto-criança e criança-criança*, apresentaram níveis de qualidade superiores, como se a dimensão processual constituísse a base transversal da intervenção pedagógica na infância, e conseqüentemente, do desenvolvimento da criança. Aliás, de acordo com Bredekamp (1989, *cit in* Aguiar, Bairrão & Barros, 2002), a qualidade baseia-se em relações de confiança, estabelecidas num ambiente seguro, saudável e estimulante, de forma a promover o desenvolvimento global da criança.

O item com resultados menos positivos, corresponde à realização de actividades com *areia/água*, uma área que parece não ser muito explorada no nosso país, mas que merece uma atenção no futuro, tendo em conta que, de acordo com Zabalza (1996), uma das dimensões de qualidade refere-se, precisamente à importância da diferenciação de actividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades da criança.

Como foi possível verificar, neste e noutros estudos nomeadamente em Portugal, as duas dimensões de qualidade (estrutura e processo) parecem obter resultados bastantes distintos (*actividades vs interacções*). Aliás, recentemente Dickinson (2006), ressaltou que o

campo da qualidade necessita de um conjunto de ferramentas que inclua medidas de descrição da sala em geral ou das diferentes áreas de conteúdo (especificamente, as *actividades*), e outros instrumentos centrados na análise detalhada das *interacções*.

Visto que tem sido demonstrada uma relação entre a qualidade e o desenvolvimento da criança estes resultados não são muito animadores no que se refere ao panorama educativo nacional. Assim, revela-se fundamental, o investimento em processos de avaliação eficazes, que permitam promover a melhoria dos cuidados infantis, e consequentemente a promoção do desenvolvimento adequado das crianças.

5.1. Qualidades métricas da ECERS-R

Para que os processos de avaliação da qualidade sejam eficazes, revela-se fundamental efectuar uma escolha adequada dos instrumentos a utilizar, de acordo com as suas qualidades métricas. Neste sentido a ECERS-R revela-se um instrumento com potencialidades reconhecidas ao nível da investigação e intervenção, mais uma vez demonstradas, neste trabalho.

Esta escala revelou elevada consistência interna, apresentando um coeficiente alfa de *Cronbach* de .88. O valor encontrado é muito semelhante ao verificado por Gamelas e Leal (2008) que foi .86, e próximo do valor encontrado pelos autores do instrumento (.92).

Salienta-se que foram igualmente encontrados valores dos alfas de *Cronbach* bastante elevados para as diferentes subescalas. O valor mais elevado surgiu na subescala 5 *Interação* (resultado corroborado por Gamelas e Leal, 2008; Cassidy *et al.*, 2005; e pelos autores da escala), sendo o valor mais baixo encontrado na subescala 6 *Estrutura do Programa* (tal como Cassidy *et al.*, 2005), que apresenta itens de teor diverso, passando pelo horário, jogo livre, tempo de grupo e condições para crianças com incapacidades.

Salienta-se que estes valores são muito superiores aos encontrados para a primeira versão da escala (Cassidy *et al.*, 2005), o que parece apontar para a homegeneidade dos itens e para o facto de a escala ter subjacente um constructo global de qualidade e não 7 aspectos distintos.

Os resultados obtidos neste estudo, no que concerne às intercorrelações entre as subescalas, nomeadamente as fortes correlações entre todas as subescalas e a nota total, parecem consolidar esta medida global da qualidade com a ECERS-R. Foram encontrados resultados semelhantes por Cassidy e colaboradores (2005).

Apesar da elevada redundância entre os 43 itens, alguns parecem aumentar o coeficiente alfa de *Cronbach* das respectivas subescalas, se retirados. Os itens *chegada/saída* e *sono/descanso* merecem alguma atenção nas práticas de rotinas/cuidados pessoais por parte dos educadores de infância desta amostra em estudo, pois os seus resultados contribuem para baixar o alfa de *Cronbach* da respectiva subescala. Relembra-se

que segundo Zabalza (1996), um dos critérios de qualidade corresponde à existência de rotinas estáveis organizadoras estruturais das experiências quotidianas.

O mesmo aconteceu com dois itens no âmbito das actividades: *blocos e areia/água*. De facto, na maioria dos equipamentos observados os blocos não existiam e as actividades com areia/água pareciam não constituir uma tradição nas instituições pré-escolares portuguesas avaliadas.

Relativamente à subescala 5 *Interação*, o item que baixa o valor de alfa corresponde à *supervisão da motricidade global*. Geralmente estas actividades não são supervisionadas pelos educadores de infância, aproveitando o momento para pausas na sua actividade pedagógica, contudo, será importante alertar os profissionais para a importância destes momentos como qualquer outra actividade pedagógica promovida em contexto pré-escolar.

Vários autores sugerem a aplicação de um conjunto menor de itens, envolvendo menos custos e tempo, na avaliação da qualidade, principalmente para fins de investigação, pois a informação resultante é semelhante à obtida com a aplicação integral do instrumento, mantendo-se as propriedades psicométricas da escala (Perlman, Zellman & Le, 2004). Não obstante, para obter informação mais detalhada, útil para a intervenção nos contextos, parece-nos preferível utilizar a totalidade da escala como referem Cassidy e colaboradores (2005).

De facto, a ECERS-R revela-se um instrumento válido e com utilidade ao nível da investigação, mas também, no âmbito da intervenção, especialmente se usado pelos profissionais das instituições, como tem vindo a ser demonstrado pela investigação (Abreu Lima e Nunes, 2006).

5.2. Indicadores de qualidade em educação pré-escolar

Um dos objectivos deste estudo prendia-se com a exploração da relação entre a qualidade e outras dimensões dos contextos. Foram seleccionados três indicadores de qualidade (rácio adulto/crianças, idade e tempo de serviço dos educadores de infância) de acordo com os resultados obtidos por diversos autores (Barnett, 2003; Cryer, 1999; Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; Kellogg, 1999; Philips, Mekos, Scarr, McCartney, & Abbott-Shim, 2000; Spivey, 1998) sobre a sua influência na qualidade das estruturas pré-escolares (*cit in* Warash, Markstrom & Lucci, 2005).

Neste sentido, foram detectadas correlações positivas e moderadas entre a idade da educadora de infância e a subescala 4 *Actividades*, precisamente a subescala com média mais baixa. Verificou-se igualmente, uma correlação positiva e moderada entre esta subescala e o tempo de serviço da educadora de infância.

Estes resultados sugerem que as dificuldades encontradas pelos profissionais na implementação das OCEPE vão diminuindo gradualmente com o aumento da experiência profissional, e necessariamente, com a idade. Uma forma de atenuar estas dificuldades, poderá passar por uma maior aposta nesta dimensão pedagógica das actividades, ao nível da formação inicial dos educadores de infância, nomeadamente ao nível das disciplinas de prática pedagógica em contexto, que permitem uma aprendizagem com os pares mais experientes a actuar no terreno.

As correlações positivas embora fracas, encontradas entre a experiência profissional e as subescalas 3 *Linguagem-Raciocínio* e 5 *Interação*, parecem apontar para uma menor dificuldade - embora o aumento da experiência melhore a qualidade - por parte dos profissionais, mesmo em início de carreira, em promover estas variáveis de processo.

De acordo com Barnett (2003 *cit in* Warash, Markstrom & Lucci, 2005), os educadores com boa formação, desenvolvem interações mais positivas, são mais sensíveis e responsivos com as crianças, promovendo o desenvolvimento da linguagem e cognição. Os dados obtidos neste estudo, parecem sugerir uma formação adequada dos educadores da amostra nestas variáveis de processo.

Tal como nos estudos de Abreu Lima e Nunes (2006), Cassidy e colaboradores (2005) e Perlman, Zellman e Le (2004), também neste estudo o rácio não se correlacionou com a qualidade. No entanto, Phillipsen e colaboradores (1997 *cit in* Cassidy *et al.*, 2005) comprovaram nos seus estudos, que a qualidade é superior quando o rácio adulto/criança é menor.

Salienta-se que, neste estudo, a maioria das salas cumpre a legislação existente relativa ao tamanho do grupo (máximo de 25 crianças). Apenas 7 salas da amostra total apresentavam grupos com mais de 25 crianças (3.4% amostra), nenhuma delas em jardins-de-infância públicos. Também no estudo do Ministério da Educação em 1998, a maioria das salas cumpria o limite máximo 20 a 25 crianças. Acrescenta-se ainda que, segundo o Ministério da Educação (2008), o rácio encontrado nos jardins-de-infância públicos é de 1/13 e nos privados 1/17, pelo que, de uma forma geral, pode dizer-se que estes valores foram mantidos no presente estudo. O facto de não serem demasiado elevados, poderá ter contribuído para que este indicador não tenha revelado qualquer associação com a qualidade.

5.3. Qualidade da educação pré-escolar em Viseu

De acordo com a revisão teórica efectuada anteriormente, a história da educação pré-escolar em Portugal, foi caracterizada por algumas assimetrias regionais mais evidentes na comparação litoral/interior (Sampaio, 1982 *cit in* Ministério da Educação, 1997), nomeadamente na década de 90. A possibilidade inovadora de caracterizar uma amostra da

realidade da educação pré-escolar numa zona do interior do nosso país (Viseu), constituiu um dos objectivos deste estudo.

Apesar deste distrito se situar afastado dos grandes centros urbanos do litoral do nosso país, ocupa, de acordo com Simões e Matos (1996 *cit in* Câmara Municipal de Viseu, 2006), uma posição central no interior Centro-Norte de Portugal, posição que sempre determinou outras ligações da cidade e do território Dão-Lafões às regiões contíguas. Assim, a sua centralidade geográfica, faz de Viseu uma das principais cidades portuguesas de média dimensão, conferindo-lhe, também, uma função estratégica no desenvolvimento do território circundante (Quévit, 1992 *cit in* Câmara Municipal de Viseu, 2006). Acrescenta-se ainda, a crescente expansão urbanística da cidade e município, tendo em conta o notório crescimento populacional desta região nos últimos anos.

Este crescimento também se verifica ao nível da educação pré-escolar, embora de forma não muito acentuada. De acordo com a Câmara Municipal de Viseu (2006), são os jardins-de-infância mais próximos da sede do concelho que têm tido uma tendência de crescimento (taxa de ocupação mais alta), enquanto os mais afastados apresentam uma ligeira diminuição de frequência (os pais tendem a colocar as crianças em instituições mais próximas dos seus locais de trabalho). A oferta das instituições particulares anda próxima da oferta pública (42.5% contra 58.6%, respectivamente), o que perfaz uma taxa de oferta de 94% (*ibidem*).

Contudo, há a salientar que a distribuição da oferta não é homogênea em todo o município: as freguesias mais afastadas da sede de município têm maior oferta do que procura (desertificação demográfica), enquanto que nos jardins-de-infância, situados muito próximos da sede ou mesmo nas freguesias da sede do município, se verifica o contrário (Câmara Municipal de Viseu, 2006). Importa também registar que as instituições da rede privada se situam predominantemente nas freguesias da sede de município e encontram-se no limite das suas capacidades (*ibidem*)

Segundo a Câmara Municipal de Viseu (2006), tal como nas instituições de outras regiões do nosso país, é frequente as salas terem sempre pelo menos um educador de infância e um auxiliar. Nas instituições da rede pública, verifica-se uma média de 18 crianças por educador de infância (na rede privada o número é muito semelhante, 19 crianças por educador de infância) (*ibidem*).

Relativamente à qualidade, foi possível constatar uma média ligeiramente superior ($M = 3.71$) à encontrada na amostra total. No entanto, este resultado reforça a preocupação expressa anteriormente, relativa à baixa qualidade dos serviços pré-escolares em Portugal. Tal como na amostra total, a subescala com valores mais elevados foi a 5 *Interação* e a com valores mais baixos, a 4 *Actividades*.

Alguns itens merecem destaque nesta análise, nomeadamente, mais uma vez, os valores reduzidos para *blocos* e *areia/água*, tal como na amostra total. Salienta-se ainda a

reduzida atenção ao *sono/descanso* das crianças, e conseqüentemente, ao respectivo *mobiliário para descanso e conforto*, tendo-se verificado apenas condições mínimas nas instituições privadas, provavelmente com melhores condições de espaço e materiais, e uma maior tradição em prestar serviços sociais, ao nível também por exemplo, das refeições e horários.

Alguns dos itens incluídos na versão revista da escala, revelaram uma baixa qualidade na amostra de Viseu, nomeadamente o *uso de televisão, vídeo e /ou computadores* e *promover a aceitação da diversidade*. Estes resultados parecem revelar um desfasamento entre as práticas educativas em contextos internacionais (onde foi desenvolvida a revisão do instrumento) e as nacionais, nomeadamente em zonas do país menos desenvolvidas.

Relativamente ao item *uso de televisão, vídeo e /ou computadores*, convém salientar que de acordo com a Carta Educativa do Município de Viseu, poucos jardins-de-infância têm acesso às novas tecnologias da informação (Câmara Municipal de Viseu, 2006). De facto, mesmo noutras regiões do país, a atenção dada a este aspecto na educação, tem-se revelado mais acentuada noutros níveis de ensino, nomeadamente com a recente adopção do computador “Magalhães” ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto à *promoção da aceitação da diversidade*, os baixos resultados encontrados em Viseu (82% de salas sem as condições mínimas), merecem uma maior atenção, pelos profissionais e responsáveis pela educação pré-escolar, visto que encontramos, principalmente na cidade, um elevado número de crianças de diferentes nacionalidades. No entanto, tal como foi verificado pelo estudo do Ministério da Educação (2006b) existem poucos materiais e ofertas de formação no que concerne à diversidade cultural no nosso país. Seria importante repensar os conteúdos das ofertas formativas em educação, de forma a ajustá-los às mudanças demográficas e culturais que se verificam na nossa realidade.

De enaltecer, são os resultados obtidos na subescala *7 Pais e Pessoal*, para a amostra de Viseu (96% de salas com condições acima das mínimas). Este resultado pode ser explicado pelo elevado número de instituições em Viseu, de pequena dimensão, com uma ou duas salas (Câmara Municipal de Viseu, 2006), permitindo um trabalho de maior proximidade com as famílias. Este critério de qualidade (referido já em 1997, pelo Ministério da Educação), centrado na provisão de ajuda aos pais, vai de encontro aos objectivos da educação pré-escolar definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (promoção do desenvolvimento da criança e resposta às necessidades das famílias) e aos quadros teóricos referidos no âmbito da revisão da literatura.

Nesta amostra do interior do país, foi também analisada a possível influência de indicadores nos resultados de qualidade.

Convém salientar que, tal como na amostra total, os profissionais envolvidos nesta amostra de Viseu eram todos do género feminino (aliás de acordo com o Ministério da

Educação, 2008, a taxa de feminidade nos docentes deste nível é de 97.2%) e a sua qualificação cumpria o que estava estabelecido na legislação (tal como no estudo do Ministério da Educação, 1998). Mais uma vez, a maioria das salas incluía dois adultos. Lembra-se que um dos critérios de qualidade definidos pelo Ministério da Educação em 1997, apontava para a necessidade da existência de uma educadora de infância e uma auxiliar de acção educativa por sala.

Tal como na amostra total, verificou-se uma correlação positiva e moderada entre a idade da educadora de infância e a subescala 4 *Actividades*. Desta vez, foi encontrada uma associação positiva e moderada entre a idade da educadora de infância e a subescala 2 *Rotinas/Cuidados Pessoais* e uma correlação positiva forte desta subescala com o tempo de serviço.

Mais uma vez, agora com fortes correlações, o tempo de serviço das educadoras de infância revelou-se um indicador importante ao nível das *Actividades*. Contudo, não foram encontradas associações entre este indicador e as subescalas 3 *Linguagem-Raciocínio* e 5 *Interacção*, como na amostra total, o que nos parece sugerir, que esta dimensão processual é bem explorada, mesmo pelas educadoras de infância em início de carreira. Este resultado poderá estar relacionado com sua formação em Viseu, tendo em conta, que as educadoras de infância desta amostra adquiriram a sua formação inicial na mesma instituição – Escola Superior de Educação de Viseu.

A tradição no nosso país, da valorização do desenvolvimento socioemocional da criança, nas escolas de formação de educadores de infância, é reforçada, se atendermos ao facto que a Escola Superior de Educação de Viseu foi a primeira a ser criada em Portugal.

Outro aspecto a ressaltar neste distrito, foi a correlação positiva (tal como em Perlman, Zellman e Le, 2004) entre a experiência profissional das educadoras de infância e a nota global de qualidade, o que não se verificou na amostra total. Mais uma vez, não foi encontrada qualquer relação entre o rácio e a qualidade.

Da análise comparada entre distritos (Porto e Viseu) salientam-se os resultados superiores e significativos para Viseu nas subescalas 3 *Linguagem-Raciocínio* (nomeadamente ao nível do *uso informal da linguagem*) e 7 *Pais e Pessoal* (especificamente nos itens *condições para pais e supervisão e avaliação do pessoal*).

Estas especificidades podem ser explicadas pelas características culturais desta região num nível macrossistémico.

Apesar da recente evolução demográfica e urbanística de Viseu, verifica-se ainda uma forte proximidade relacional entre as pessoas e um apoio colaborativo numa base comunitária (por exemplo, o apoio entre vizinhos é uma realidade). A família é considerada uma estrutura fundamental na educação da criança e o jardim-de-infância, não é perspectivado como “um depósito de crianças”, tendo em conta que parece haver tempo para a educação familiar, ao contrário do ritmo de vida vertiginoso típico dos grandes

centros urbanos. Acresce-se o facto das instituições de educação pré-escolar serem de menor dimensão, pelo que o processo de aproximação entre a família e o jardim-de-infância (a um nível mesossistémico) e as relações baseadas em comunicações informais com as crianças (no microssistema) permitindo uma atenção individualizada a cada criança utilizando níveis de linguagem ricos nas interações, são facilitados.

O resultado superior significativo ao nível da *supervisão e avaliação do pessoal*, em Viseu, poderá ser explicado pelo facto de todas as instituições avaliadas terem protocolos com a Escola Superior de Educação de Viseu, nomeadamente ao nível dos estágios do curso de Educação de Infância (dimensão do exossistema), estando constantemente “sob o olhar atento” dos supervisores externos.

Tendo em conta o tamanho reduzido da amostra (27 salas) e a sua não representatividade relativamente à tipologia das instituições existentes em Portugal, aponta-se a necessidade de mais estudos que confirmem estas especificidades regionais.

6 Limitações do estudo

Apesar da relevância dos resultados obtidos neste estudo, encontramos algumas limitações que poderão constituir pistas para investigações futuras.

Consideramos que seria importante explorar os factores que poderão estar associados às diferenças de qualidade encontradas entre a rede pública e a privada. Saliemos, igualmente a necessidade de mais evidência empírica acerca da relação entre a qualidade e a tipologia da sala. Um aspecto que podia ter sido explorado neste estudo, relaciona-se com a análise da variabilidade inter salas em cada instituição, a fim de verificar se as salas das crianças mais velhas apresentam maior qualidade, tendo em conta a recente aposta no alargamento de respostas ao nível da educação pré-escolar em Portugal, para as crianças com 5 anos.

No que concerne às qualidades psicométricas da escala utilizada, parece-nos fundamental realizar estudos exploratórios/confirmatórios no âmbito da análise factorial do instrumento.

Relativamente às associações encontradas entre as características dos educadores de infância e a qualidade, estas merecem certamente apoio empírico mais sustentado.

Um aspecto que podia ter sido explorado neste estudo, tendo em conta os resultados obtidos pelo Ministério da Educação (1998), refere-se à análise das diferenças entre os rácios nos diferentes tipos de jardins-de-infância (superiores nas instituições privadas com fins lucrativos, no estudo referido).

Visto que, um elevado número de estudos tem reportado uma relação forte entre a qualidade global e variáveis estruturais da qualidade, seria importante em próximas investigações em Portugal, explorar estas associações

Neste estudo, poderíamos ter explorado outros indicadores, como a formação dos educadores de infância e o seu salário (segundo Phillipsen *et al.*, 1997 *cit in* Cassidy *et al.*, 2005, educadores com boa formação e melhores salários apresentam salas com mais valores de qualidade).

Poder-se-ia ainda explorar, tendo em consideração a instabilidade profissional que afecta os educadores de infância do sector público actualmente no nosso país, a relação entre o número de anos de permanência na mesma instituição e a qualidade (a afectação à instituição revelou-se um importante factor de qualidade num estudo do Ministério da educação, 1997).

Outras variáveis estruturais de relevância (de acordo com o estudo do Ministério da Educação, 1997) que poderão ser exploradas passam por: área das salas (a área da sala e consequentemente a área por criança revelou-se o factor com mais impacto na qualidade); número de crianças com incapacidades e de outra nacionalidade; número de horas efectivas para trabalho directo e de planificação; número total de dias gastos em formação profissional e formação em serviço; e número de visitas da inspecção ou de apoio técnico.

A possibilidade inovadora de caracterizar uma amostra das instituições de educação pré-escolar em Viseu ao nível da qualidade, permitiu-nos encontrar algumas especificidades regionais que no futuro devem ser confirmadas, tendo em conta as limitações metodológicas associadas à amostra.

Tendo por base a revisão da literatura, a análise da qualidade, deve ser efectuada de acordo com diferentes perspectivas (Katz, 1992, 1998). Seria interessante, para além da avaliação externa (que já é efectuada em Viseu) explorar a perspectiva dos profissionais, pais e crianças sobre a qualidade das suas instituições, em investigações futuras neste distrito.

Pensamos que seria igualmente enriquecedor, obter dados para este distrito no que concerne à relação entre a qualidade e os resultados desenvolvimentais das crianças, nomeadamente ao nível das competências de literacia e matemática, que constituem novos enfoques da investigação actual e que acarretam implicações para a construção de instrumentos que permitam descrever as dimensões de qualidade da sala, que apoiam o desenvolvimento de competências de prontidão para a escola (Dickinson, 2006).

Considerações finais

Apesar dos esforços dispendidos em Portugal ao nível da Educação Pré-Escolar, no sentido de alargar a quantidade de respostas no atendimento a esta faixa etária e suas famílias (veja-se a legislação recente neste âmbito), no que concerne à promoção de serviços de qualidade, parece-nos haver ainda um longo “caminho” a percorrer. No nosso país, o aumento da quantidade de respostas, está gradualmente a ser assegurado, coloca-se no entanto, a questão: para quando e como, se investirá na promoção da qualidade?

Harms (2000) salienta que a divulgação da investigação recente sobre cuidados no atendimento educativo a crianças, pode funcionar como um catalizador da acção (*cit in* Warash, Markstrom & Lucci, 20005). Esperamos com este estudo, contribuir de alguma forma para a melhoria dos cuidados prestados à infância no nosso país. Salientamos contudo, que a divulgação destes resultados deverá ser efectuada junto daqueles que poderão operacionalizar as mudanças necessárias nos cenários de desenvolvimento: educadores, investigadores e políticos. A importância do envolvimento destes agentes, na promoção da qualidade da educação pré-escolar em Portugal, foi também destacada por Gamelas e Leal (2008).

Tendo em conta a relação empiricamente demonstrada por vários estudos, entre o desenvolvimento da criança e a qualidade dos contextos de educação pré-escolar, esta necessidade de potenciar a melhoria das respostas em Portugal, revela-se evidente. Manifesta-se igualmente indispensável, que estas mudanças se promovam nos diferentes tipos de jardins-de-infância, através de uma adequada supervisão dos equipamentos públicos e privados. Analogamente, verifica-se a pertinência da exploração empírica dos diferentes indicadores de qualidade.

Nestas “trajectórias” de mudança, as instituições de formação dos educadores de infância assumem um papel relevante, a par de outros organismos, no âmbito da formação inicial, contínua e supervisão. Neste âmbito, a promoção da qualidade na implementação das OCEPE, parece-nos uma prioridade na melhoria da componente pedagógica em contexto pré-escolar.

O primeiro passo no “percurso” de construção de mudanças nas práticas da educação pré-escolar e consequentemente no desenvolvimento teórico da psicologia da educação e desenvolvimento da criança, passará pela avaliação da qualidade dos serviços de atendimento a esta faixa etária e respectivas famílias. O conhecimento concreto da realidade que nos cerca, permitirá um controlo mais eficaz da qualidade, garantindo o cumprimento de normas e legislação existente, e a validação dos modelos teóricos sobre o desenvolvimento infantil. Neste sentido, a utilização de instrumentos de avaliação, com potencialidades reconhecidas a nível internacional, como a ECERS-R, revela-se fundamental.

Este instrumento apresenta qualidades métricas de fidelidade e validade que têm vindo a ser comprovadas também em Portugal, como foi possível verificar neste estudo. Contudo, parece-nos que será importante conjugar esta medida global da qualidade com outros instrumentos centrados noutras dimensões específicas da qualidade (tal como salienta Harms, 1991), tendo em conta as associações encontradas neste estudo com outros indicadores de qualidade.

A utilidade da ECERS-R ao nível da investigação foi mais uma vez constatada. Parece-nos que poderá ser útil, também enquanto instrumento de formação dos profissionais de educação, até pela sua correspondência com os conteúdos das OCEPE.

Ao nível da intervenção, esta escala tem vindo a ser utilizada nos EUA, para obtenção de licenças de funcionamento e controlo do cumprimento da legislação neste sentido (Warash, Markstrom & Lucci, 2005). Tendo em conta, a implementação recente de legislação no âmbito da avaliação das respostas educativas em Portugal, sob inspecção do Ministério da Educação (pela Inspeção Geral de Educação), julgamos que poderá ser instrumento útil em contexto nacional, até porque a avaliação externa da qualidade continua a não ser uma prática recorrente no nosso país (raramente acontece em 85% dos jardins-de-infância da amostra do estudo do Ministério da Educação, 2006b).

Apesar das assimetrias existentes em Portugal a vários níveis, no binómio litoral/interior, constatamos neste estudo, que ao nível da qualidade da educação pré-escolar, os resultados obtidos numa região do interior, aproximam-se dos que têm vindo a ser publicados para outras regiões do país. Mais um dado que reforça a baixa qualidade dos serviços pré-escolares em Portugal.

No entanto, consideramos importante realçar as especificidades encontradas no distrito de Viseu, com uma taxa de cobertura superior à média nacional, nomeadamente no que diz respeito à promoção do desenvolvimento da linguagem e raciocínio, bem como, às condições para pais e profissionais. Procuramos entender estes dados numa perspectiva sociocultural, salientando a importância da proximidade nas relações entre os indivíduos, característica de comunidades menos urbanizadas.

A análise do conceito de qualidade, numa perspectiva ecológica, permite-nos alcançar uma compreensão holística destes resultados.

Entendemos que as actividades desenvolvidas ao nível do microssistema deverão ser melhoradas. Constatamos que a dimensão processual do microssistema representa um ponto forte da nossa realidade. Verificamos que em determinados contextos (nomeadamente em Viseu), a relação mesossistémica entre o jardim-de-infância e a família é beneficiada. Salientamos que há outras variáveis que devem ser tidas em conta, nomeadamente as características dos educadores de infância, pois podem influenciar indirectamente a qualidade no âmbito do exossistema. Compreendemos que as mudanças legislativas ao nível do macrossistema devem passar, não só pelo aumento da quantidade

de respostas, para compensar o atraso significativo em relação à maioria dos países da União Europeia (que já em 1998 apresentavam uma taxa de 80% a 90%), mas também pela melhoria da sua qualidade, com base na utilização de instrumentos de avaliação com qualidades métricas comprovadas, como a ECERS-R.

Esta escala providencia uma abordagem à medição da qualidade e impulsiona simultaneamente a discussão sobre o conceito (Sakai *et al.*, 2003). Aliás, Melhuish (2001 *cit in* Bairrão, 2001) salienta a importância do desenvolvimento de estudos para a avaliação da qualidade em contexto pré-escolar, não só para fins psicométricos, mas também para o desenvolvimento de concepções teóricas acerca do que define este conceito. Este estudo permitiu-nos entender, mais uma vez, a qualidade como um conceito caracterizado pelo relativismo cultural e regional, no qual a dimensão processual parece constituir a base transversal da intervenção pedagógica.

A compreensão do conceito acarreta implicações para as práticas educativas, que por sua vez influenciam a construção do processo de desenvolvimento da criança. É nesta influência mútua que se manifesta crucial a promoção de mudanças efectivas ao nível da qualidade, e consequentemente na criança.

Sabemos que há ainda muito a aprender sobre a avaliação da qualidade e, consequentemente, sobre como a podemos melhorar. Compreendemos que este trabalho, com as suas limitações, constitui apenas mais um contributo para o estudo integrador da avaliação da qualidade. Que este caminho pelos trilhos da qualidade continue...

Referências Bibliográficas

- Abreu Lima, I. & Nunes, C. (2006). A escala de avaliação do ambiente em educação de infância. Versão revista (ECERS-R). *XI Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: formas e contextos. Actas* (pp.633-643). Braga: Psiquilíbrios.
- Abreu Lima, I., Leal, T. & Gamelas, A. (28 de Julho de 2008). Material de apoio no âmbito da formação sobre a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (Harms, Clifford & Cryer, 1998). Porto.
- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *GEDEI*, 5.
- Bailey, D., Harms, T. & Clifford, R. (1983). Matching changes in preschool environments to desired changes in child behaviour. *Journal of Division of Early Childhood*, 7, 61-88.
- 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 DEB/GEDEP (Eds.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Bairrão, J. (2001). *The impact of pre-school and family socialization settings on child's development*. Comunicação apresentada no “Congreso Europeo de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles”, Santiago de Compostela.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O. & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados à criança com idade inferior a 6 anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Balageur, I., Mestres, J. & Penn, H. (sem data). *Qualidade dos Serviços às Crianças* (documento de discussão). Rede Europeia de Acolhimento de Crianças.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche. Ideias e práticas*. Dissertação de doutoramento não publicada, faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do porto (Orientador: Professor Doutor Joaquim Bairrão e Professora Doutora Teresa Leal).
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Processes, in W. Damon, & R. Lerner (Eds.) *Handbook of Child psychology: Theoretical Models of Human Development* (Vol.1). New York: John Wiley and Sons, Inc.

- Bryant, D., Burchinal, M., Lau, L. & Sparling, J. (1994). Family and classroom correlates of HeadStart children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.
- Bryant, D. M., Maxwell, K., Burchinal, M. R., & Lowman, B. (1997). *The effects of smart start on the quality of preschool child care*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Câmara Municipal de Viseu (2006). *Carta Educativa do Município de Viseu*. Viseu: ESEV - Gabinete de Arte Digital e Centro de Informática.
- Cassidy, D., Hestenes, L., Hedge, A., Hestenes, S. & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale – revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 345-360.
- Clifford, R.M., Harms, T., & Cryer, D. (1990). *Measures of reliability of three rating scales*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Clifford, R. M., Rossbach, H-G., & Reska, S. S. (2009, Maio). Reliability and validity of the ECERS-R: an update. *Comunicação apresentada no 12th ECERS International Network Workshop*. Porto.
- Cost, Quality & Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, Quality & Child Outcomes in Child Care Center: Executive summary*. Denver: University of Colorado.
- Cryer, D., Harms, T. & Riley, C. (2003). *All about the ECERS-R*. New York: Teachers College Press. Lewisville: Pact House Publishing.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal M. R., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Dickinson, D. (2006). Toward a toolkit approach to describing classroom quality. *Early Education and Development*, 17(1), 177-202.
- European Child Care and Education Study Group (1997). *European Child Care and Education: Cross National Analysis of the Quality and Effects of Different Types Early Childhood Programs on Children's Development*. Final report package # 1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.
- Gamelas, A. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Gamelas, A. & Leal, T. (2008). Portuguese inclusive preschool classrooms: global quality, literacy environment, and structural characteristics. *ECERS Workshop, Chapel Hill*.
- Harms, T. (1991). *The assessment of quality in child care settings*. (Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill).
- Harms, T. & Clifford, R. (1993). Studying Educational Settings, in B. Spodek (Ed.) *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New York: MacMillan Publishing.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Desenvolvimento Contextos Familiares e Educativos, Trad.)
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404-425.
- Juste, R. & Aragon, L. (1992). *Evaluation de Centros y Calidad Educativa*. Madrid: Editorial Cincel.
- Katz, L. (1992). *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs*. Comunicação apresentada na "Second European Conference on the Quality of early Childhood education", Worcester College of higher Education, Reino Unido.
- Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade, in DEB/GEDEP (Eds.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (1997). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos*. (Vol.II). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação - Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Ministério da Educação (Ed.) (1998a). *Educação Pré-Escolar. Legislação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (1998b). *Educação Pré-escolar. Orientações Curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (1998c). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006a). *Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar. Estudos de Caso – Relatório Final*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Porto: Arquivo do IDECCA do Centro de Psicologia da FPCEUP.

- Ministério da Educação (2006b). *Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar. Inquérito Extensivo – Relatório Final*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Porto: Arquivo do IDECCA do Centro de Psicologia da FPCEUP.
- Ministério da Educação (2008). *Educação em Números - Portugal 2008*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Acedido em Novembro de 2008 e Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>.
- Moss, P. (1994). Defining quality: values, stakeholders and processes, in P. Moss, & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality*. Londres: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Munton, A., Money, A. & Rowland, L. (1995). Deconstruction quality: A conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eighties. *Early Childhood Development and Care*, 114, 11-23.
- NAEYC (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC: Author.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Buckingham: Open University Press.
- Perlman, M., Zellman, G. & Le, V. (2004). Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 398-412.
- Sakai, L., Marcy, W., Wishard, A. & Howes, C. (2003). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 427-445.
- Sameroff, A. & Fiese, B. (1990). Transactional regulation and early intervention, in S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarr, S., Eisenberg, M. & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of Quality in Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- Sylva, K. (2009, Maio). Pre-school quality and developmental outcomes at age eleven: The latest findings from EPPE. *Comunicação apresentada no 12th ECERS International Network Workshop*. Porto.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T., & Rossbach, H. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, XIII (2), 283-298.

- Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palácios, J. & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, (11)4, 447-75.
- Warash, B., Markstrom, C. & Lucci, B. (2005). The early Childhood environment Rating Scale-Revised as a tool to improve child care centers. *Education*, 126 (2), 240-250.
- Warash, B., Ward, C. & Rotilie, S. (2008). An exploratory study of the application of Early Childhood Environment Rating scale Criteria. *Education*, 128 (4), 645-658.
- Zabalza, M. (1996). Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad, in M. Zabalza (Ed.), *Calidad en la educación infantil*. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones.

Legislação consultada:

Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº. 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)

Decreto-Lei nº. 147/97, de 11 de Junho (Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar)

Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)

Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho (Inspeção Geral da Educação)

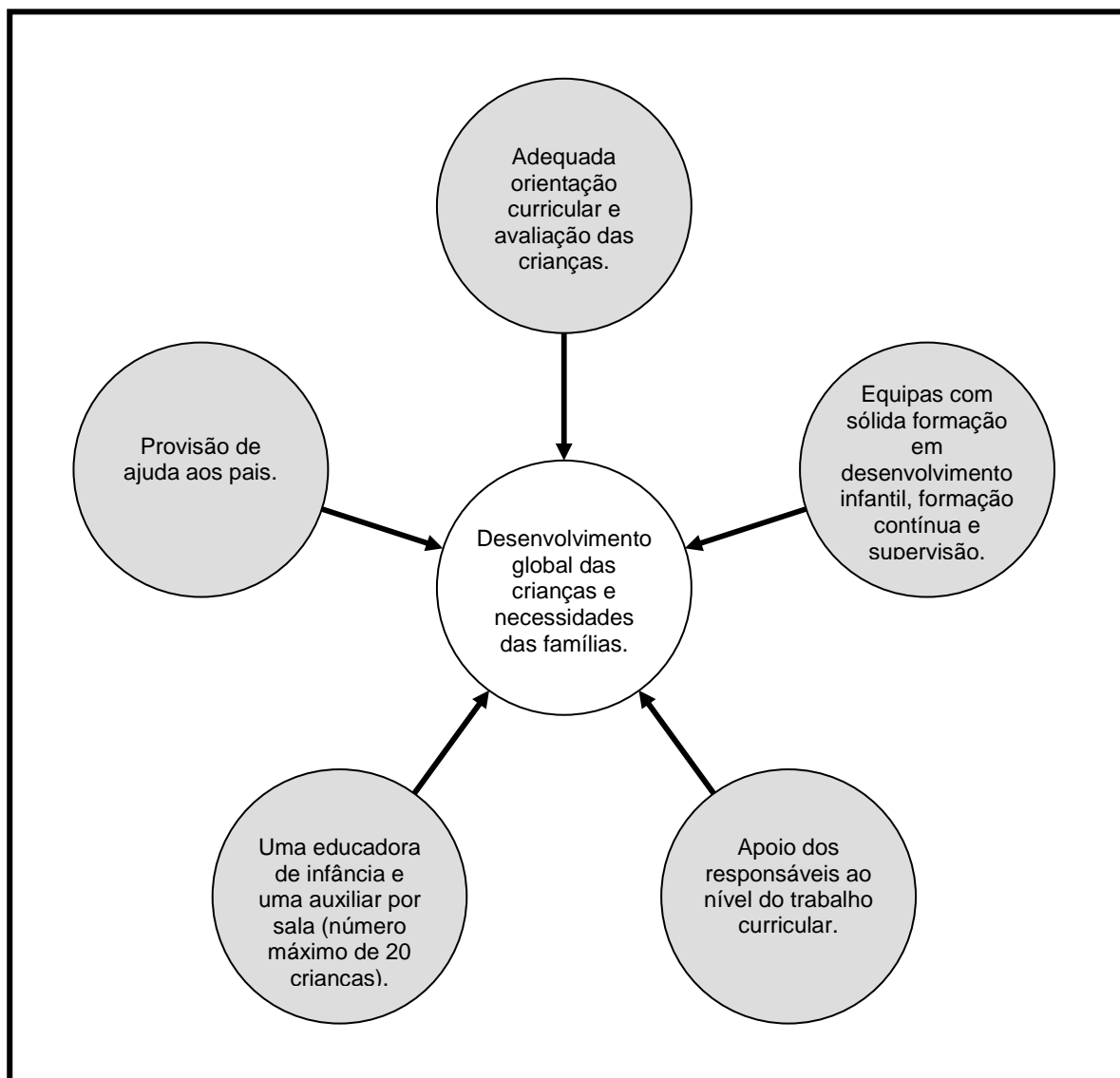
Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro (Avaliação de Desempenho dos Docentes).

Despacho n.º 23403/2008, de 16 de Setembro (Apoio ao Alargamento da Rede de Educação Pré-Escolar).

Anexos

Anexo 1

**Esquema integrador dos contributos de
Moss (1994), Bredekamp (1992) e Ministério da Educação (1997)
no âmbito da definição do conceito de qualidade.**



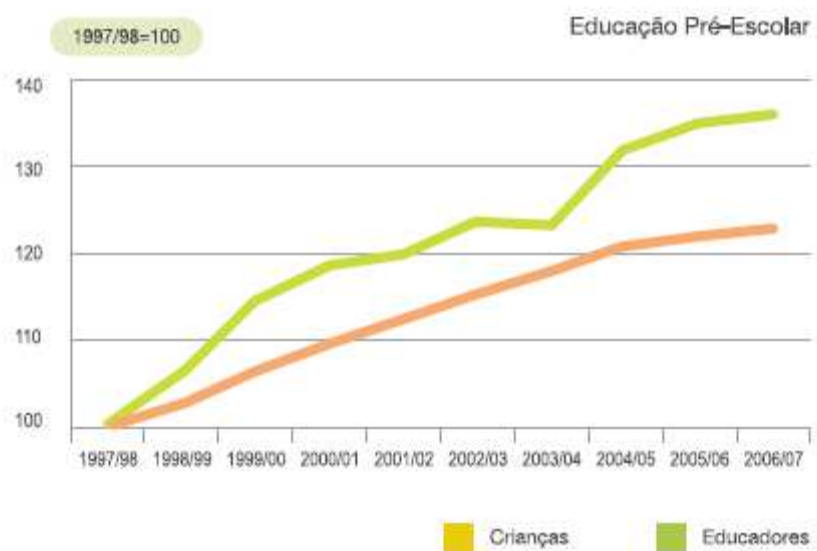
Dimensão espaço-temporal específica
(valores, crenças, necessidades, influências e poderes de diferentes grupos - pais, profissionais, entidades financiadoras e crianças)

Quadro teórico de referência universal com base nas perspectivas de Aguiar, Bairrão e Barros (2002) e Munton, Money e Rowland (1995)



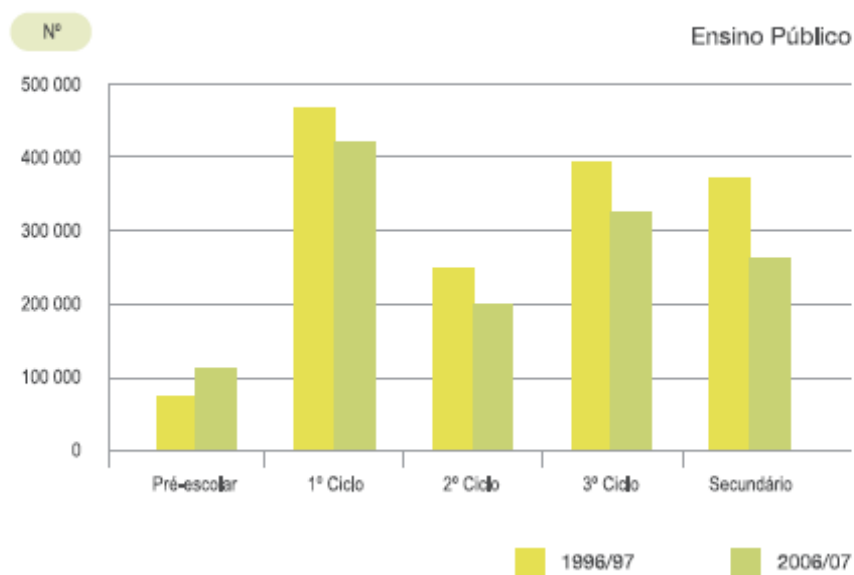
Estatísticas da Educação Pré-Escolar em Portugal

Evolução do número de crianças e docentes na Educação Pré-Escolar em Portugal



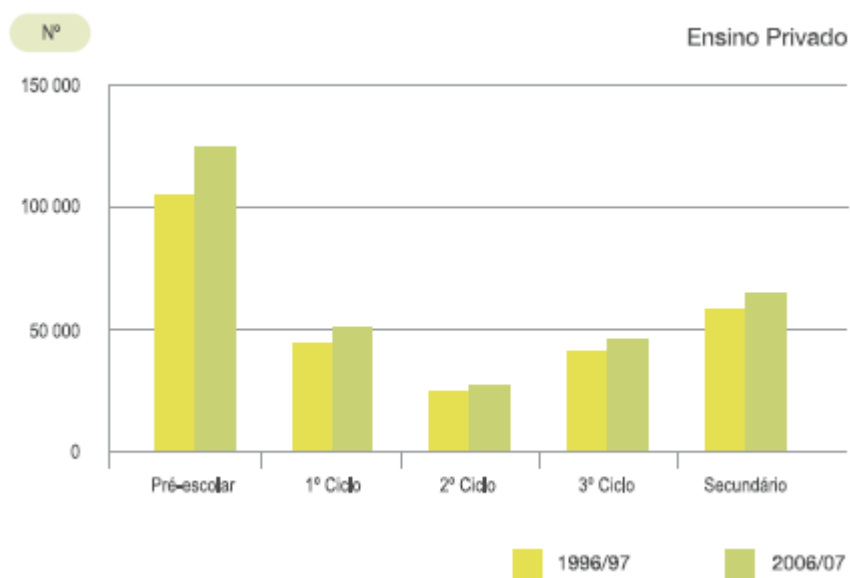
(retirado de: Ministério da Educação, 2008)

Número de crianças em equipamentos de educação pré-escolar públicos em Portugal



(retirado de: Ministério da Educação, 2008)

Número de crianças em equipamentos de educação pré-escolar privados em Portugal



(retirado de: Ministério da Educação, 2008)

Organização dos itens por subescalas na ECERS-R

ECERS-R		
1. Espaço e Mobiliário	3. Linguagem-Raciocínio	5. Interação
1. Espaço interior	15. Livros e imagens	29. Supervisão motricidade global
2. Mobiliário rotina, jogo, aprendizagem	16. Encorajar crianças a comunicar	30. Supervisão geral
3. Mobiliário descanso e conforto	17. Uso da linguagem para raciocínio	31. Disciplina
4. Arranjo da sala	18. Uso informal da linguagem	32. Interações pessoal-criança
5. Espaço de privacidade	4. Actividades	33. Interações entre crianças
6. Exposição de material criança	19. Motricidade fina	6. Estrutura do Programa
7. Espaço motricidade global	20. Arte	34. Horário
8. Equipamento motricidade global	21. Música/movimento	35. Jogo livre
2. Rotinas/Cuidados Pessoais	22. Blocos	36. Tempo de grupo
9. Chegada/saída	23. Areia/água	37. Condições crianças com incapacidades
10. Refeições/merendas	24. Jogo dramático	7. Pais e Pessoal
11. Sono/descanso	25. Natureza/ciência	38. Condições para pais
12. Uso casa de banho/fraldas	26. Matemática/número	39. Condições pessoal (necessidades individuais)
13. Práticas de saúde	27. Uso da televisão/vídeo/computador	40. Condições pessoal (necessidades profissionais)
14. Práticas de segurança	28. Aceitação da diversidade	41. Interação e cooperação entre o pessoal
		42. Supervisão e avaliação do pessoal
		43. Oportunidades desenvolvimento profissional

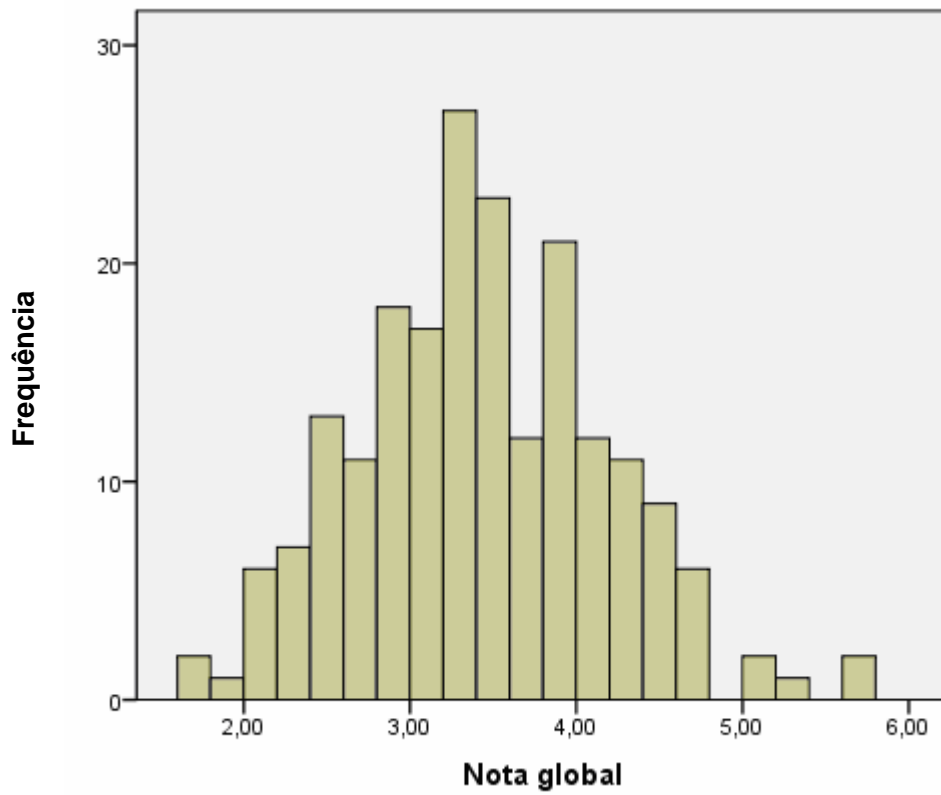
Correspondência entre os conteúdos da ECERS-R e as OCEPE

OCEPE	ECERS-R
Organização do Ambiente Educativo Grupo, Espaço e Tempo	Espaço interior
	Espaço para motricidade global
	Mobiliário descanso e conforto
	Arranjo da sala
	Espaço de privacidade
	Exposição material criança
	Horário
	Jogo livre
Organização do Ambiente Educativo Meio institucional	Tempo de grupo
	Condições pessoal (necessidades individuais)
	Condições pessoal (necessidades profissionais)
	Interacção e cooperação entre o pessoal
	Supervisão e avaliação do pessoal
Organização do Ambiente Educativo Relação com pais e outros parceiros educativos	Oportunidades de desenvolvimento profissional
	Condições para pais
Área de Formação Pessoal e Social	Condições para crianças com incapacidades
	Supervisão
	Disciplina
	Interacções pessoal-criança
	Interacções entre crianças
Área de Expressão e Comunicação Domínio das Expressões (motora, dramática, plástica e musical)	Chegada/saída
	Equipamento motricidade global
	Supervisão motricidade global
	Motricidade fina
	Arte
	Música e movimento
	Jogo dramático
Areia/água	
Área de Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral E Abordagem à Escrita	Livros e imagens
	Encorajar as crianças a comunicar
	Uso da linguagem para desenvolver raciocínio
	Uso informal da linguagem
Área de Expressão e Comunicação	Uso da televisão/vídeo/computador
	Matemática/número
Área de Conhecimento do Mundo	Blocos
	Livros e imagens
	Aceitação da diversidade
	Natureza/ciência

(retirado de: Abreu Lima, Leal & Gamelas, 2008)

Dados relativos à normalidade da distribuição na amostra total

Histograma da distribuição da nota global

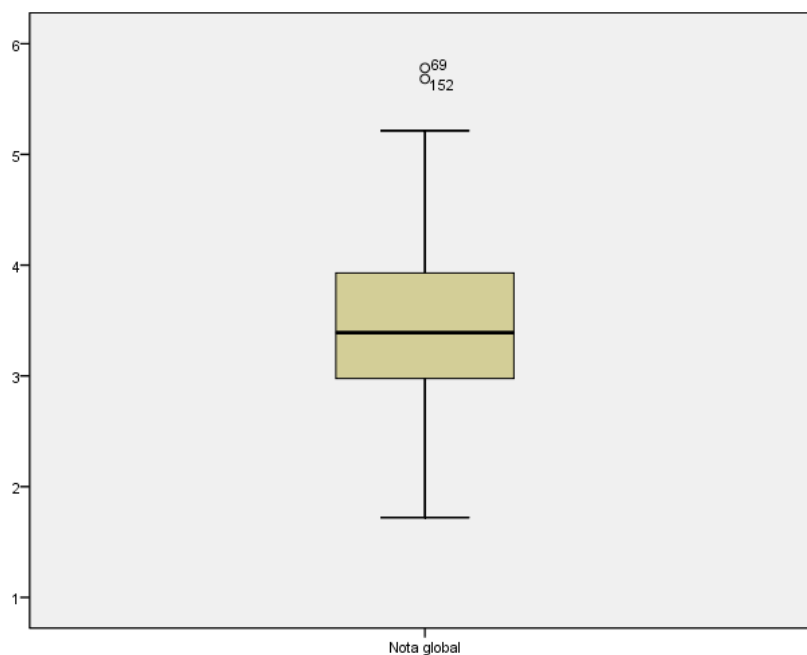


Resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	P
Nota global	.05	201	.20*

Análise dos outliers na amostra total

Representação esquemática dos outliers



Resultados das médias comparadas, assimetria e curtose

1. Espaço e mobiliário	Média	3.55
	5% Trimmed Mean	3.53
	Assimetria	.42
	Curtose	.02
2. Rotinas/Cuidados Pessoais	Média	3.07
	5% Trimmed Mean	3.02
	Assimetria	.69
	Curtose	.52
3. Linguagem-Raciocínio	Média	3.77
	5% Trimmed Mean	3.75
	Assimetria	.31
	Curtose	.01
4. Actividades	Média	2.86
	5% Trimmed Mean	2.87
	Assimetria	-.15
	Curtose	-.32
5. Interação	Média	4.62
	5% Trimmed Mean	4.66
	Assimetria	-.42
	Curtose	-.48
6. Estrutura do Programa	Média	3.46
	5% Trimmed Mean	3.42
	Assimetria	.73
	Curtose	1.01
7. Pais e Pessoal	Média	3.33
	5% Trimmed Mean	3.32
	Assimetria	.33
	Curtose	.56
Nota global	Mean	3.43
	5% Trimmed Mean	3.42
	Assimetria	.27
	Curtose	.15

Anexo 8

Notas médias nos itens para a amostra total

Itens	M	DP
1 Espaço interior	3.91	1.64
2 Mobiliário rotina, jogo e aprendizagem	4.55	2.09
3 Mobiliário descanso e conforto	2.94	1.81
4 Arranjo da sala	4.00	1.65
5 Espaço de privacidade	2.56	1.44
6 Exposição de material criança	4.38	1.28
7 Espaço motricidade global	3.36	1.39
8 Equipamento motricidade global	2.73	1.71
9 Chegada/saída	4.56	2.40
10 Refeições/merendas	2.83	1.36
11 Sono/descanso	1.67	1.21
12 Uso da casa de banho/fraldas	2.63	2.24
13 Práticas de saúde	3.10	1.77
14 Práticas de segurança	2.90	1.74
15 Livros e imagens	3.07	1.58
16 Encorajar crianças a comunicar	4.18	1.66
17 Uso da linguagem para raciocínio	3.54	1.58
18 Uso informal da linguagem	4.30	1.32
19 Motricidade fina	4.24	1.50
20 Arte	4.31	1.62
21 Música/movimento	2.78	1.21
22 Blocos	1.43	1.07
23 Areia/água	1.38	.88
24 Jogo dramático	3.77	.93
25 Natureza/ciência	2.65	1.35
26 Matemática/número	3.36	1.24
27 Uso da televisão/vídeo/computador	2.85	1.53
28 Aceitação da diversidade	1.87	1.00
29 Supervisão motricidade global	3.43	1.59
30 Supervisão geral	4.27	1.93
31 Disciplina	4.42	1.50
32 Interações pessoal-criança	5.55	1.93
33 Interações entre crianças	5.33	1.72
34 Horário	2.55	1.50
35 Jogo livre	3.44	1.55
36 Tempo de grupo	4.42	1.68
37 Condições crianças com incapacidades	3.55	1.67
38 Condições para pais	3.80	1.21
39 Condições pessoal (necessidades individuais)	3.71	1.50
40 Condições pessoal (necessidades profissionais)	3.32	1.66
41 Interação e cooperação entre o pessoal	4.70	1.48
42 Supervisão e avaliação do pessoal	2.15	1.49
43 Desenvolvimento profissional	2.58	1.28

Caracterização da qualidade de acordo com o tipo de sala na amostra total

Tipo de Sala	N	M	DP	Mínimo	Máximo
3 anos	14	3.42	.65	2.21	4.68
4 anos	31	3.20	.56	1.90	4.43
5 anos	64	3.36	.82	2.12	5.78
Heterogénea	82	3.57	.72	1.72	5.10
Total	191	3.43	.73	1.72	5.78

Correlações entre os itens e a nota global na amostra total

Subescala 1 Espaço e Mobiliário

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8
Correlação com a Nota Global	.38**	.35**	.48**	.50**	.51**	.47**	.40**	.54**

Subescala 2 Rotinas/Cuidados Pessoais

Itens	9	10	11	12	13	14
Correlação com a Nota Global	.53**	.30**	.24*	.50**	.52**	.43**

Subescala 3 Linguagem-Raciocínio

Itens	15	16	17	18
Correlação com a Nota Global	.61**	.63**	.61**	.56**

Subescala 4 Actividades

Itens	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Correlação com a Nota Global	.57**	.52**	.38**	.22**	.14	.41**	.46**	.55**	.49**	.35**

Subescala 5 Interação

Itens	29	30	31	32	33
Correlação com a Nota Global	.54**	.69**	.69**	.56**	.58**

Subescala 6 Estrutura do Programa

Itens	34	35	36	37
Correlação com a Nota Global	.50**	.60**	.45**	.25**

Subescala 7 Pais e Pessoal

Itens	38	39	40	41	42	43
Correlação com a Nota Global	.48**	.29**	.27**	.44**	.25**	.42**

Anexo 11

**Influência dos coeficientes alfa de *Cronbach* dos itens
na consistência interna da subescala
na amostra total**

<i>Cronbach's Alpha</i> da Subescala 1 Espaço e Mobiliário	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
0,69	
1 Espaço interior	.63
2 Mobiliário rotina, jogo e aprendizagem	.69
3 Mobiliário descanso e conforto	.66
4 Arranjo da sala	.64
5 Espaço de privacidade	.66
6 Exposição de material criança	.66
7 Espaço motricidade global	.68
8 Equipamento motricidade global	.65

<i>Cronbach's Alpha</i> da Subescala 2 Rotinas/Cuidados Pessoais	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
0,59	
9 Chegada/saída	.64
10 Refeições/merendas	.53
11 Sono/descanso	.61
12 Uso da casa de banho/fraldas	.48
13 Práticas de saúde	.47
14 Práticas de segurança	.52

Cronbach's Alpha da Subescala 3 Linguagem-Raciocínio	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,77	
15 Livros e imagens	.72
16 Encorajar crianças a comunicar	.70
17 Uso da linguagem para raciocínio	.68
18 Uso informal da linguagem	.74

Cronbach's Alpha da Subescala 4 Actividades	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,70	
19 Motricidade fina	.64
20 Arte	.66
21 Música/Movimento	.68
22 Blocos	.72
23 Areia/Água	.71
24 Jogo dramático	.68
25 Natureza/Ciência	.66
26 Matemática/Número	.66
27 Uso da televisão/vídeo/computador	.68
28 Aceitação da diversidade	.69

<i>Cronbach's Alpha da Subescala 5 Interação</i>	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
0,82	
29 Supervisão motricidade global	.82
30 Supervisão geral	.78
31 Disciplina	.75
32 Interações pessoal-criança	.78
33 Interações entre crianças	.76

<i>Cronbach's Alpha da Subescala 6 Estrutura do Programa</i>	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
0,48	
34 Horário	.30
35 Jogo livre	.43
36 Tempo de grupo	.31
37 Condições crianças com incapacidades	.56

<i>Cronbach's Alpha da Subescala 7 Pais e Pessoal</i>	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
0,68	
38 Condições para pais	.64
39 Condições pessoal (necessidades individuais)	.63
40 Condições pessoal (necessidades profissionais)	.67
41 Interação e cooperação entre o pessoal	.67
42 Supervisão e avaliação do pessoal	.62
43 Desenvolvimento profissional	.62

Caracterização das duas subamostras (Porto e Viseu)

Tipo de jardim-de-infância

	Tipo de jardim-de-infância			
	Público	Privado sem fins lucrativos	Privado com fins lucrativos	Total
Viseu	17	10	0	27
Porto	16	8	6	30
Total	33	18	6	57

Tipo de sala

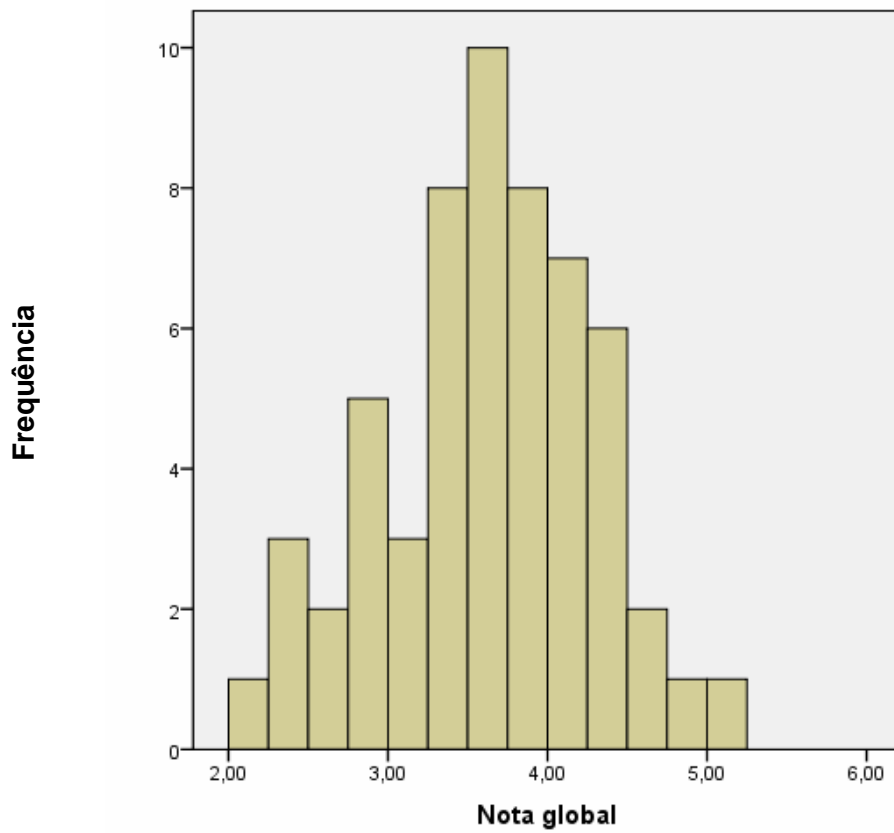
		Tipo de sala				
		3 anos	4 anos	5 anos	Heterogénea	Total
Viseu	N	4	4	2	17	27
	%	14.8%	14.8%	7.4%	63.0%	100%
Porto	N	1	3	7	18	29
	%	3.4%	10.3%	24.1%	62.1%	100%
Total	N	5	7	9	35	56
	%	8.9%	12.5%	16.1%	62.5%	100%

Indicadores de qualidade

		N	Min	Max	M	DP
Porto	Idade da educadora	16	26	51	41.19	7.42
	Experiência profissional da educadora	16	3	30	17.44	8.29
	Rácio	21	4.20	24	12.68	5.60
Viseu	Idade da educadora	27	27	59	44.89	7.40
	Experiência profissional da educadora	27	4	34	20.37	8.28
	Rácio	27	6.33	25	11.70	4.21

Análise da normalidade para as duas subamostras (Porto e Viseu)

Histograma da distribuição da nota global

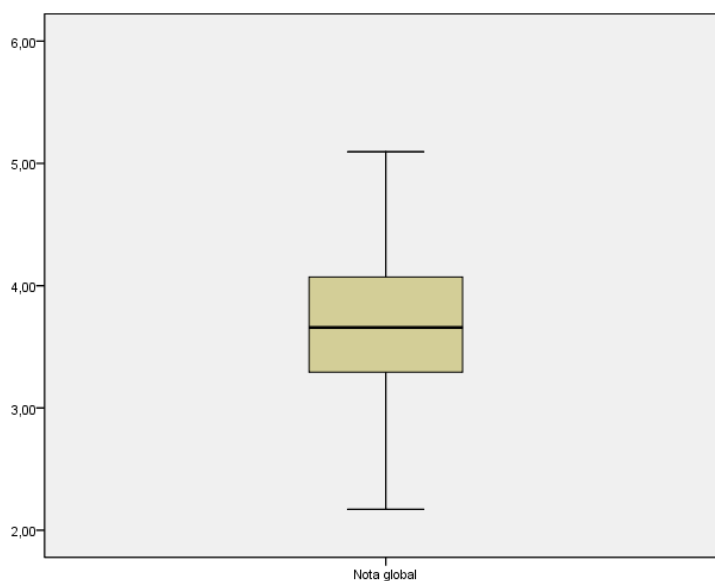


Resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	p
Nota global	.07	57	.20 [*]

Análise dos *outliers* nas duas subamostras (Porto e Viseu)

Representação esquemática dos *outliers*



Resultados das médias comparadas, assimetria e curtose

1. Espaço e mobiliário	Média	3.65
	<i>5% Trimmed Mean</i>	3.61
	Assimetria	.80
	Curtose	.61
2. Rotinas/Cuidados Pessoais	Mean	3.25
	<i>5% Trimmed Mean</i>	3.21
	Assimetria	.58
	Curtose	1.17
3. Linguagem-Raciocínio	Mean	4.25
	<i>5% Trimmed Mean</i>	4.26
	Assimetria	-.10
	Curtose	-.52
4. Actividades	Mean	2.96
	<i>5% Trimmed Mean</i>	2.97
	Assimetria	-.28
	Curtose	-.60
5. Interacção	Mean	4.76
	<i>5% Trimmed Mean</i>	4.81
	Assimetria	-.47
	Curtose	-.10
6. Estrutura do Programa	Mean	3.62
	<i>5% Trimmed Mean</i>	3.60
	Assimetria	.43
	Curtose	.44
7. Pais e Pessoal	Mean	3.56
	<i>5% Trimmed Mean</i>	3.58
	Assimetria	-.23
	Curtose	-.81
Nota global	Mean	3.61
	<i>5% Trimmed Mean</i>	3.62
	Assimetria	-.23
	Curtose	-.26

Anexo 15

Caracterização da qualidade ao nível dos itens para a subamostra de Viseu

	Min	Max	M	DP
1 Espaço interior	2	7	3.33	1.30
2 Mobiliário rotina, jogo e aprendizagem	3	6	4.33	1.07
3 Mobiliário descanso e conforto	1	6	2.81	1.36
4 Arranjo da sala	2	6	3.74	1.58
5 Espaço de privacidade	2	6	3.67	1.07
6 Exposição de material criança	3	5	3.74	.66
7 Espaço para jogo de motricidade global	2	6	3.74	1.16
8 Equipamento motricidade global	1	6	3.04	1.43
9 Chegada/saída	2	7	3.93	1.92
10 Refeições/merendas	1	4	2.93	1.14
11 Sono/descanso	1	3	1.59	.93
12 Uso da casa de banho/fraldas	2	6	3.33	1.39
13 Práticas de saúde	2	5	3.56	1.31
14 Práticas de segurança	2	7	4.22	1.50
15 Livros e imagens	2	7	4.19	1.30
16 Encorajar crianças a comunicar	3	7	5.00	1.14
17 Uso da linguagem para raciocínio	3	6	4.67	.96
18 Uso informal da linguagem	3	7	5.26	1.13
19 Motricidade fina	3	6	4.56	.93
20 Arte	2	5	3.78	.80
21 Música e movimento	2	6	3.50	1.10
22 Blocos	1	4	1.23	.71
23 Areia/água	1	4	1.27	.78
24 Jogo dramático	3	5	3.78	.75
25 Natureza/ciência	2	5	3.04	1.06
26 Matemática/números	3	7	4.56	1.22
27 Uso de TV/vídeo/computador	2	5	2.74	.86
28 Aceitação da diversidade	1	5	2.11	.80
29 Supervisão motricidade global	2	5	3.59	.97
30 Supervisão geral	2	7	4.89	1.40
31 Disciplina	2	6	4.85	1.26
32 Interações pessoal-criança	3	7	5.52	1.25
33 Interações entre crianças	3	7	5.11	1.25
34 Horário	2	5	2.56	.89
35 Jogo livre	1	6	3.78	.93
36 Tempo de grupo	2	5	3.74	.90
37 Condições crianças incapacidades	2	6	4.38	1.50
38 Condições para pais	3	7	4.67	1.27
39 Condições pessoal (necessidades individuais)	2	7	4.70	1.56
40 Condições pessoal (necessidades profissionais)	2	5	4.00	.96
41 Interação e cooperação entre o pessoal	3	5	4.33	.56
42 Supervisão e avaliação do pessoal	2	3	2.93	.27
43 Desenvolvimento profissional	3	5	3.41	.69