

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

**A QUALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR:  
CONTRIBUTO PARA A VALIDADE FACIAL DO IQCE-AEC**

**Ana Sofia Silva Alves**

Outubro 2014

**Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,  
orientada pelo Professor Doutor José Albino Lima (FPCEUP)**

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

**A QUALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR:  
CONTRIBUTO PARA A VALIDADE FACIAL DO IQCE-AEC**

**Ana Sofia Silva Alves**

**Outubro 2014**

**Ana Sofia Silva Alves**  
**Presidente:** Doutor José Marques  
**Arguente:** Doutora Ana Isabel Pinto  
**Orientador:** Doutor José Albino Lima  
**Classificação:** 15 valores

**Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,  
orientada pelo Professor Doutor José Albino Lima (FPCEUP)**

## Resumo

A qualidade é, atualmente, um conceito amplamente utilizado nos mais diversos contextos. Na educação, este conceito é particularmente relevante, uma vez que a qualidade dos contextos educativos tem sido repetidamente relacionada com a realização escolar e social das crianças (Schweinhart and Weikart, 1993; Sylva et al, 2003 citado em Bertram e Pascal, 2009), sendo um fator de grande influência mesmo desde a idade pré-escolar. Desta forma, a avaliação da qualidade dos contextos torna-se indispensável. Esta recolha de informação sobre a qualidade permite servir três propósitos: a regulação, a investigação e a melhoria dos programas educativos (Scarr et al., 1994; Yohalem et al, 2009). Para servir o propósito da avaliação, existem vários instrumentos; neste estudo, pretende-se verificar a validade facial do Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos para as Atividades de Enriquecimento Curricular (IQCE-AEC).

Para verificar a validade facial da escala, recorreu-se a um grupo de 6 peritas na área da avaliação dos contextos educativos, que responderam a 2 questionários e estiveram presentes num grupo de discussão sobre o instrumento. Os resultados do primeiro questionário indicaram que a maioria dos itens da escala - cerca de 77% - parecem medir aquilo que de facto pretendem medir. Os restantes itens foram discutidos em grupo de peritos, do qual resultaram sugestões de alteração quanto à sua formulação e inserção nas categorias que pretendem avaliar. Adicionalmente, as peritas sugeriram novas formas de agrupar as categorias, e avaliaram a escala quanto às suas características globais: quanto à estrutura e adequação das características do instrumento.

Estes resultados permitiram validar a escala quanto à sua validade facial, no seu formato original, na maioria dos itens. Adicionalmente, os resultados da discussão em grupo e o segundo questionário trouxeram um conjunto de alterações que constitui uma proposta de reformulação para otimização do inventário nas suas aplicações futuras, tornando-o, sob o ponto de vista da validade facial, mais fiel quanto àquilo que se propõe a medir.

## **Abstract**

Quality is, nowadays, a broadly used concept in the most various contexts. Education wise, this concept is particularly important, since quality in educational contexts has been repeatedly related with school and social achievement of children (Schweinhart and Weikart, 1993; Sylva et al, 2003 in Bertram and Pascal, 2009), having great influence even since pre-school age. Therefore, context quality assessing becomes essential. This way of data collection regarding quality enables to serve three purposes: regulation, research and improve practices (Scarr et al., 1994; Yohalem et al, 2009). To serve assessing purposes, there are plenty instruments; in this study, it is intended to verify face validity of Quality Inventory of the Educational Contexts for the Extra-Curricular Activities (IQCE-AEC).

To verify face validity on this instrument, a group of 6 expertise on the educational context assessment area, answered to 2 questionnaires and were present on a group discussion about the instrument. The first questionnaire results indicate that the major portion of the instrument items – around 77% - look like they measure what they are supposed to. The rest of the items were discussed within an expert group, from which resulted changing suggestions regarding the formulation and insertion on the categories they intended to measure. Furthermore, experts suggested new ways of grouping categories, and evaluated the instrument regarding its general features: structure and characteristics adequacy of the instrument.

These results made possible to validate the instrument regarding its face validity, in its original format, on the majority of the items. Moreover, the group discussion results and the second questionnaire brought a set of changes that compose a reformulation proposal for optimization of the instrument in its future uses, making it, regarding face validity, more faithful to what it proposes to measure.

## Résumé

La qualité est, de nos jours, un concept largement utilisé dans différents contextes. Dans l'éducation, ce concept est particulièrement pertinent, vu que la qualité des contextes éducatifs a été à plusieurs reprises liée à la réalisation scolaire et sociale des enfants (Schweinhart and Weikart, 1993; Sylva et al, 2003 cité dans Bertram e Pascal, 2009), étant un facteur d'influence même dès l'âge pré-scolaire. De cette façon, l'évaluation de la qualité des contextes devient indispensable. Cette collecte d'information sur la qualité permet de servir trois fins: la réglementation, la recherche et l'amélioration des programmes d'enseignement (Scarr et al., 1994; Yohalem et al, 2009). Pour servir l'objectif de l'évaluation, il existe plusieurs instruments; cette étude prétend vérifier la validité faciale de l'IQCE-AEC (Inventaire de la qualité des contextes éducatifs). Celui-ci est un instrument qui permet d'évaluer la qualité des contextes éducatifs dans le cas particulier des AEC (activités d'enrichissement curriculaire).

Pour vérifier la validité faciale de l'échelle, nous avons fait appel à un groupe de 6 experts dans le domaine de l'évaluation des contextes éducatifs, qui ont répondu à 2 questionnaires et qui ont assisté à une discussion de groupe au sujet de l'instrument. Les résultats du premier questionnaire ont indiqué que la plupart des items de l'échelle - environ 77% - semble mesurer ce qu'ils en effet voulaient mesurer. Les autres items ont été discutés par un groupe d'experts, Ce qui a donné lieu à des suggestions de changement en ce qui concerne leur formulation et l'inclusion dans les catégories qu'ils ont l'intention d'évaluer. De plus, les experts ont suggéré de nouvelles façons de grouper les catégories et ont évalué l'échelle par rapport ses caractéristiques globales : la structure et l'adéquation aux caractéristiques de l'instrument.

Ces résultats ont permis de valider l'échelle en ce qui concerne sa validité faciale, dans son format original, pour la plupart des items. De plus, les résultats de la discussion en groupe et du deuxième questionnaire ont apporté un certain nombre de changements qui est une proposition de reformulation pour l'optimisation de l'inventaire dans ses applications à l'avenir, en le rendant, du point de vue de la validité faciale, plus fidèle à ce qu'il est censé mesurer.

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor José Albino Lima, por toda a ajuda, pela sua prontidão de resposta a todas as solicitações, e pelos encorajamentos na hora certa!

Às participantes, que se mostraram sempre disponíveis para colaborar neste estudo.

Ao Rafa, Aninhas e Raque, pelo amor e amizade, e por constantemente me lembrarem que sou capaz.

Aos meus pais, pela preocupação, motivação e apoio.

Ao meu irmão, pelo desafio constante, e por tornar os meus dias mais divertidos.

## **Abreviaturas**

AEC – Atividades de enriquecimento curricular

ECERS-R - Early Childhood Environment Rating Scale – Revised

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

IQCE-AEC – Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos – Atividades de Enriquecimento Curricular

ITERS – Infant and Toddler Environment Rating Scale

SACERS - School Aged Environment Rating Scale

## Índice

<b>Introdução</b>	5
<b>Capítulo I: Enquadramento Teórico</b>	6
A Família e a Escola como Contextos Educativos	6
A Família como Contexto Basilar e em Transformação	7
O Contexto Escolar como Contexto Educativo Privilegiado	7
O Caso da Escola a Tempo Inteiro	9
A Qualidade do Contexto Escolar	11
A Qualidade em Perspetiva	11
Avaliar a Qualidade do Contexto Escolar	16
Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos – Avaliação do Contexto Escolar no Caso Específico das Atividades de Enriquecimento Curricular	20
Contributo para a Avaliação de Qualidade em Contexto Escolar: a Validade Facial do IQCE-AEC	21
<b>Capítulo II: Método</b>	25
Participantes	25
Instrumento	25
Procedimento	26
<b>Capítulo III: Resultados</b>	27
Questionário 1 e Discussão em Grupo de Peritos	29
Espaços	29
Equipamento e Mobiliário	29



Materiais Pedagógicos	30
Segurança e Supervisão dos Alunos	30
Interações	30
Partilha de Informação sobre Alunos; Planeamento e Articulação entre Profissionais; Proporção Adulto Criança e Promoção das Competências dos Alunos	31
Horários e Turmas	32
Oportunidades de Participação dos Pais	32
Relação com a Entidade Patronal	32
Agrupar Categorias	34
Resultados Adicionais	35
Questionário 2	35
<b>Capítulo IV: Discussão e Conclusão</b>	<b>38</b>
Questionário 1 e Discussão em Grupo de Peritos	38
Materiais Pedagógicos	38
Segurança e Supervisão dos Alunos	39
Interações	40
Horários e Turmas	40
Relação com a Entidade Patronal	41
Resultados Adicionais	44
Questionário 2	44

Notas Finais	45
<b>Referências Bibliográficas</b>	46
<b>Anexos</b>	52
Anexo 1 - IQCE-AEC	
Anexo 2 – Questionário 1	
Anexo 3 – Guião de discussão de grupo	
Anexo 4 – Questionário 2	
Anexo 5 – Tabela de percentagem de respostas e categorias atribuídas aos itens no questionário 1	
<b>Índice de Figuras</b>	
Figura 1. Proporção de concordância e discordância relativa à distribuição dos itens pelas dimensões da escala	28

## Introdução

A primeira parte do presente trabalho, o enquadramento teórico, aborda temáticas relevantes para a compreensão e possível discussão sobre o IQCE-AEC. Primeiramente é feita uma breve reflexão sobre a evolução e sobre o estado atual dos dois grandes contextos de desenvolvimento infantil: a família e a escola. É na abordagem à situação atual da escola e da família que emerge um novo conceito: a “escola a tempo inteiro”. Deste novo conceito de escola a tempo inteiro nascem as atividades de enriquecimento curricular, que pretendem dar resposta às necessidades atuais das famílias e da escola. Para melhor compreender a qualidade dos contextos nos quais se desenrolam estas atividades, foi criado o Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos, que avalia os contextos educativos no caso específico das atividades de enriquecimento curricular. Desta forma, são abordados ainda nestes capítulos as dimensões referidas na literatura como importantes na determinação da qualidade dos contextos educativos, bem como instrumentos de referência nesta área de investigação.

Segue-se o método, onde se apresentam os dois questionários e o guião da discussão em grupo utilizados na recolha de dados do presente trabalho. Ainda neste capítulo, é feita uma referência aos participantes e ao procedimento seguido.

A terceira parte é constituída pela análise dos resultados, onde se encontram as principais respostas obtidas através dos questionários e da discussão em grupo: a maioria dos itens parece adequada, aos olhos das peritas, para avaliar as dimensões de qualidade que se propõe mensurar. Não obstante, alguns itens podem, de acordo com as mesmas, ser melhorados e repensados de forma a adequarem-se ao propósito que pretendem servir.

Segue-se a discussão e conclusão, onde estes resultados são interpretados e integrados. Aqui faz-se uma confrontação sobre o que é dito na literatura, bem como se compara com a escala que é tida como referência quanto ao nosso instrumento-alvo: isto é a SACERS. Por fim conclui-se com os principais contributos deste estudo para a validação do instrumento IQCE-AEC.

## **CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **A Família e a Escola Como Contextos Educativos**

Procura-se, neste ponto, perceber o desenvolvimento dos contextos educativos ao longo do tempo e compreender como e porquê surgem as atividades de enriquecimento curricular, enquadrando o seu papel na vida das crianças que as frequentam.

O contexto familiar e o contexto escolar têm vindo a sofrer alterações de várias ordens; estas alterações devem ser acompanhadas de adequações, de forma a ajustar os contextos às necessidades emergentes da criança, da família e da escola. Desta forma, torna-se essencial a cooperação e comunicação entre estes dois contextos privilegiados do desenvolvimento. De acordo com este princípio, as políticas educativas têm vindo a criar legislação que apoia o envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos, o que poderá ser uma boa ferramenta na sensibilização de pais e professores para a importância da relação entre a escola e a família (Abreu, 2012).

No entanto, esta cooperação, entendida como o tipo de relação ideal a existir entre estes dois contextos centrais na vida das crianças, nem sempre acontece. Na verdade, de acordo com Farinho (2009), os docentes afirmam que os novos modelos familiares, caracterizados por uma maior ausência dos pais no quotidiano dos filhos, são a origem dos problemas escolares. Da mesma forma, os pais exigem hoje da escola uma intervenção mais abrangente do que anteriormente. Esta nova exigência impõe-se como resultado das necessidades que surgem a par dos novos cenários familiares: ambos os pais estão inseridos no mercado de trabalho e a escola é chamada a assumir uma função mais integral, sobretudo quanto ao número de horas que precisam ver asseguradas pela escola.

## **A Família Como Contexto Educativo Basilar e em Transformação**

A família é a única instituição social presente em todas as civilizações e a unidade essencial em todas as sociedades, surgindo como uma entidade cultural, social, política, económica, psicológica e religiosa (Oliveira, 2010).

O conceito de família e de relações familiares tem vindo a sofrer alterações desde a Segunda Guerra Mundial, com particular aceleração nas últimas três décadas. O modelo familiar preferencial, herdado das ideologias políticas e sociais do século XIX (designadamente a “família nuclear”, constituída pelo pai, mãe e filhos), que conta com estatuto diferenciado entre homens e mulheres no que toca aos papéis e direitos sociais, foi sendo dissolvido, libertando a mulher de um estatuto de desigualdade. Estas mudanças de valores sociais deram origem a uma grande variedade de novos cenários familiares, como sendo a diminuição da taxa de nupcialidade, aumento da instabilidade conjugal (separação e divórcio), redução da natalidade, processos migratórios, a entrada das mulheres no mercado de trabalho e a globalização (Pedroso e Branco, 2008). Segundo o Inquérito Social Europeu (citado em Aboim, 2013), Portugal parece um país dividido entre valores considerados modernos: como a emancipação da mulher no mercado de trabalho, a aceitação do divórcio e da pluralidade de formas familiares, e entre valores que remetem mais para a conceção tradicional de família, como a importância do respeito pelos pais, os valores a transmitir aos filhos.

Uma das mudanças com mais impacto na família é a inserção das mulheres no mercado de trabalho, que ocorreu a um ritmo muito rápido. Esta alteração na função da mulher no seio da família verificada em Portugal acompanha a tendência observada no resto da Europa e no mundo desenvolvido (Coelho, 2011).

### **O Contexto Escolar como Contexto Educativo Privilegiado**

A educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos (Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, Nações Unidas, 1948). De acordo com Martins, Rando e Madureira (2011), os principais agentes educativos são a família, em primeiro lugar, seguindo-se a escola.

No início do século XX, o nível da educação em Portugal encontrava-se desfasado relativamente à maioria dos países europeus; este seu atraso endémico e as

elevadas taxas de analfabetismo, cerca de 70% da população, levaram os primeiros governos da República a iniciar a promulgação faseada de grandes reformas para os vários graus de ensino (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003). Os grandes objetivos do sistema educativo eram, essencialmente, o de permitir a todos a aquisição de competências mínimas, como saber ler, escrever e contar, e o de selecionar e formar elites. Com o objetivo do decréscimo do analfabetismo, era decretado um nível de escolaridade obrigatória de 3 anos. Esta noção de competências mínimas foi evoluindo no sentido da complexificação, tendo sido substituído mais tarde o termo “mínimo” por “básico”, em que para além do mínimo, se considerava igualmente fundamental saber responder às exigências de compreensão de um mundo em rápida mudança (Rodrigues, 2007). Desta forma, o nível de escolaridade obrigatório foi flutuando entre os 3, 4 e 5 anos entre os anos 1911 e 1963, tendo-se fixado em 1964 nos 6 anos; em 1986 aumentou para 9 anos de escolaridade mínima (Cardim, 2000), e por fim, para contrariar o abandono escolar, a escolaridade obrigatória foi alargada para 12 anos, ou independentemente da obtenção do diploma, quando o aluno perfaça 18 anos (Lei 85/09, de 27 de agosto, art.º 2º, ponto 4).

"A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro, Cap. 1º, art.º 2º, ponto 5). De acordo com esta lei, o sistema educativo é entendido como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Este progresso social encontrava-se limitado antes da imposição desta reforma legislativa, já que dados relativos ao ano de 1981 constataam que 20% da população portuguesa era ainda analfabeta (Marques, 1981 citado em Vicente, 2004); Portugal teria que massificar a educação, deixando de beneficiar apenas as elites, se quisesse evoluir e competir com a Europa (Vicente, 2004). Atualmente, a taxa de analfabetismo

decreceu até aos 5,2% (INE, 2012); no entanto, Portugal continua a estar mais atrasado quando comparado com o panorama europeu.

### **O Caso da Escola a Tempo Inteiro**

Nos últimos quarenta anos, a educação foi marcada por um acumular de propostas reflexivas de inegável valor; destacam-se aquelas que procuraram situar a escola no amplo quadro da vida social, e particularmente aquelas que esboçaram a articulação desta instituição com outras modalidades de educação e formação (Palhares, 2009).

A escola de hoje ajusta-se às novas necessidades das famílias, e às novas necessidades dos próprios alunos. Por um lado, a educação tradicional, que tem como principal forma de transmissão de conhecimentos o método expositivo, já não é capaz de acompanhar devidamente os alunos de hoje. Para contornar esta ideologia de professor como centro das atenções, que constitui o método preferencial de ensino, surge o conceito de escola a tempo inteiro; para que o aluno seja colocado no centro do processo de aprendizagem, os princípios fundamentais são: sair, observar, criar, imaginar, jogar, divertir, manipular, interrogar, refletir, formular hipóteses, tirar conclusões, provar, dar alternativas, entre outros (Farinho, 2009).

Por outro lado, se se analisar o quadro da vida social de hoje, confirma-se que é cada vez mais comum que ambos os pais das crianças estejam integrados no mercado de trabalho. Desta forma, torna-se também mais provável que o acompanhamento destas crianças seja assegurado pelas escolas, que são hoje chamadas a assumir funções mais amplas na sociedade. As atividades letivas não cobrem todo o tempo que os pais precisam que os filhos fiquem na escola, e as AEC surgem como uma forma de ocupar esse tempo com atividades pedagogicamente relevantes (Neves, 2010).

Para além destas duas vertentes, as AEC abrem portas para uma política de equidade social, que contribui para que crianças provenientes de meios socioculturais mais desfavorecidos possam beneficiar de um conjunto de experiências educativas às



quais, de outra forma, não teriam acesso (Cosme, 2007). O conceito de escola a tempo inteiro é considerado por Verdasca (2011) como “uma das medidas de política educativa de maior alcance e profundidade dos últimos anos”.

Conforme é referido pelo Ministério da Educação, no seu Despacho n.º 14460/2008, as AEC constituem uma proposta pedagógica fomentada a nível nacional pelo Ministério da Educação; estas decorrem da “importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. Estas atividades, de frequência facultativa e gratuitas, disponíveis no primeiro ciclo do ensino básico, podem incidir no domínio desportivo, artístico, científico, tecnológico, tecnologias da informação, ligação da escola com a comunidade e ainda atividades de solidariedade e voluntariado. Estas serão selecionadas por cada escola, de acordo com os seus objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas, que devem constar no plano anual de atividades correspondente (ponto 8 do despacho), não se sobrepondo à atividade curricular diária (ponto 22 do despacho 12 591/96, retirado de Almeida, 2009).

Quando surgiram, as AECs organizavam-se, em forma, de modo muito semelhante às aulas em tempo letivo; no entanto, pressupõe-se que as dinâmicas se diferenciem das atividades letivas regulares, tomando os alunos parte ativa na definição das tarefas para que se tornem espaços de lazer (qualificado) integrado nas rotinas diárias, e não percam o seu caráter enriquecedor de currículo; desta forma, não faz sentido formatar as AEC com um currículo comum a todo o território nacional. O currículo deve ser adaptado não só aos interesses dos alunos, bem como às dinâmicas locais da comunidade, valorizando os saberes e competências específicas, rentabilizando os recursos humanos (Neves, 2010).

## **A Qualidade do Contexto Escolar**

Qualidade é um conceito dinâmico, que pode ter significados diversos para diferentes pessoas (Evans e Schaeffer, 1996).

O estudo sobre a qualidade dos contextos escolares começou a desenvolver de forma mais expressiva apenas nos anos 80 (Singer, 1993, *in* Dahlberg, Moss and Pence 1999). Este investimento na compreensão dos efeitos da qualidade decorre da consciência de que a expansão dos serviços não é suficiente. A investigação tem vindo a mostrar que só a elevada qualidade pode ter efeitos significativos e de longo prazo na realização escolar e social das crianças (Schweinhart and Weikart, 1993; Sylva et al, 2003 citado em Bertram e Pascal, 2009).

Um contexto educativo de qualidade é aquele que pode ter impacto positivo no desenvolvimento das crianças (Bairrão, 1998; Cryer, 1999; Rossbach, Clifford e Harms, 1991 citado em Leal et al. 2009). Contextos educativos de qualidade têm sido repetidamente ligados com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional nas crianças. Assim sendo, a qualidade é uma variável fundamental com implicações diretas nas condições de implementação das atividades de enriquecimento curricular e, conseqüentemente, no próprio processo desenvolvimental dos alunos.

### **A Qualidade em Perspetiva**

Dentro das várias perspetivas que podem ser usadas para definir o conceito, Farquhar (1989, em Mathers, Singler e Karemaker, 2012) refere as seguintes:

- (1) A perspetiva dos diferentes profissionais na área do desenvolvimento infantil, que privilegiam os fatores que potencializam o desenvolvimento da criança;
- (2) A perspetiva dos pais, que valorizam aquilo que consideram pessoalmente ser bom para os filhos, bem como aquilo que, enquanto pais, é importante para eles;

- (3) A perspetiva do conjunto de indivíduos que trabalham diretamente com a criança no contexto escolar, que consideram os aspetos do contexto que os permitam ter satisfação profissional bem como ser profissionais bem-sucedidos;
- (4) A perspetiva das políticas sociais e de financiamento, que atentam ao papel dos cuidados infantis prestados e ao seu impacto na sociedade;
- (5) A perspetiva das entidades governamentais e de serviço social, a quem interessa perceber de que forma a qualidade dos cuidados infantis pode ir de encontro às necessidades da comunidade e das famílias.

Katz (1995) apresentou um modelo que representa estas várias perspetivas da qualidade dos contextos prestadores de cuidados infantis, e que salienta que os critérios representativos das cinco perspetivas merecem consideração enquanto determinantes da qualidade dos programas dirigidos às crianças de idade pré-escolar. Este modelo das cinco perspetivas contempla: a perspetiva orientada de cima para baixo; a perspetiva orientada de baixo para cima; a perspetiva orientada de fora para dentro; a perspetiva orientada de dentro para fora e a perspetiva exterior. Cada uma destas perspetivas permite recolher informações diferenciadas e complementares para uma leitura global da questão da qualidade, abrangendo os diferentes intervenientes no contexto educativo:

- (1) A *perspetiva orientada de cima para baixo* reflete a perceção dos profissionais que planeiam e aprovam o contexto educativo quanto ao rácio adulto-criança, às características das relações entre adultos e crianças, em relação à qualificação dos profissionais, a quantidade e qualidade dos materiais e equipamentos, condições de trabalho e espaços reservados para os funcionários e professores, cuidados de saúde e higiene, entre outros.
- (2) A *perspetiva orientada de baixo para cima*, ao invés da referida anteriormente, tem em conta a vivência da criança no contexto escolar. Nesta lógica, um contexto de qualidade é aquele que faz a criança sentir-se

aceite, compreendida e protegida pelos adultos, bem como promove o seu desenvolvimento em todas as áreas.

- (3) A *perspetiva orientada de fora para dentro*, esta considera a relação da família da criança com o contexto escolar; um contexto de qualidade, sob esta perspetiva, é aquele que permite uma relação positiva entre professores e pais (ou encarregados de educação).
- (4) A *perspetiva orientada de dentro para fora*, por sua vez, refere-se à forma como os profissionais no contexto experienciam as relações entre colegas, entre professores e pais (ou encarregados de educação) e com os organismos de tutela. Estas relações devem ser caracterizadas como apoiantes, colaborativas, de confiança e de respeito para constituírem um contexto de qualidade.
- (5) A *perspetiva exterior* refere-se ao olhar da comunidade sobre o contexto escolar. Avaliar a qualidade de um programa ou projeto através destas múltiplas perspetivas permite refletir diferencialmente quanto às causas da má qualidade e à definição de responsabilidades pelos resultados. No entanto, e apesar de reconhecida a importância de um olhar mais abrangente tendo em conta as diferentes perspetivas dos intervenientes nos contextos educativos, Katz (1995) refere a perspetiva orientada de cima para baixo como a mais usada na investigação sobre a qualidade do contexto pré-escolar.

Para melhor distinguir e enquadrar conceitualmente as diferentes variáveis e características dos contextos educativos, vários autores recorrem aos termos *variáveis de estrutura* e *variáveis de processo*. Os primeiros correspondem ao conjunto de características físicas e ambientais dos contextos, bem como às características e crenças dos adultos que neles atuam; já as *variáveis de processo* referem-se, essencialmente, às relações estabelecidas no contexto (com adultos e com pares). Estes dois conceitos não devem ser dissociados, uma vez que se influenciam mutuamente; ambos contribuem para a qualidade dos contextos, contudo os elementos de estrutura apenas correspondem ao conjunto de condições físicas básicas

onde o mais complexo, a interação humana, se desenvolve, sendo estas características de processo mais determinantes do nível de qualidade (Rossbach, Clifford e Harms, 1991; Tietze, Bairrão, Leal e Rossbach, 1998 citado em Leal et al. 2009).

Bertam e Pascal (2009) sugerem um modelo que tem em conta as opiniões de muitos educadores, pais e crianças, contemplando ainda uma análise da investigação sobre a aprendizagem das crianças. Os fatores de qualidade contemplados surgem identificados em vários relatórios nacionais e internacionais sobre a temática. Desta forma, as dez dimensões permitem obter um panorama global da qualidade das aprendizagens proporcionadas às crianças nos estabelecimentos educativos. As dez dimensões estão inter-relacionadas e não têm uma ordem hierárquica entre si:

- (1) A dimensão *Finalidades e objetivos* refere-se ao conteúdo divulgado quanto às finalidades e objetivos para a provisão da aprendizagem através do projeto educativo. Considera-se relevante atentar à forma como estas finalidades são postas em prática, partilhadas, comunicadas e compreendidas por todos os envolvidos;
- (2) A dimensão *Currículo/Experiências de aprendizagem* relaciona-se com a diversidade das atividades que são proporcionadas aos alunos, bem como as oportunidades de aprendizagens que estas promovem;
- (3) A dimensão *Estratégias de ensino e aprendizagem* diz respeito à forma como as atividades e experiências são planificadas e preparadas com o objetivo da promoção da aprendizagem. Neste domínio, importa atentar às interações, autonomia das crianças, regras de convivência em grupo e participação de crianças e adultos;
- (4) Outra dimensão é o *Planeamento, avaliação e registo*; esta dimensão foca-se na forma como é planeada a aprendizagem, como é feita a avaliação das crianças e que métodos são utilizados para registar e partilhar resultados;
- (5) A dimensão *Pessoal* procura informações relativas ao nível de qualificação e experiência dos membros do pessoal, bem como a sua gestão, supervisão e

avaliação. As oportunidades de desenvolvimento e formação profissional devem também ser analisadas, incluindo o desenvolvimento de uma equipa cooperante e motivada para a inovação;

- (6) A dimensão *Espaço educativo* refere-se ao contexto onde decorre o processo de aprendizagem, que inclui o espaço interior e exterior. Informações relativas à sua disponibilidade, estado de conservação e adequação dos recursos, equipamentos e materiais educativos devem ser contempladas;
- (7) A dimensão *Relações e interações* observa as formas de interação entre os adultos e as crianças, tendo atenção ao desenvolvimento e expressão das interações durante as atividades;
- (8) A dimensão *Igualdade de oportunidades* refere-se ao respeito e reconhecimento da diversidade por parte do estabelecimento e dos intervenientes educativos, bem como das experiências e atividades;
- (9) A dimensão *Participação da família e da comunidade* tem em conta a relação das famílias das crianças e da comunidade no processo de aprendizagem;
- (10) Por último tem-se a dimensão *Monitorização e avaliação* que foca os procedimentos utilizados para avaliar as atividades e a eficácia do processo de aprendizagem.

Para além destas dimensões, são reconhecidas outras variáveis importantes na qualidade dos contextos educativos; Scarr, Eisenber e Deater-Deckard (1994) destacam a importância da formação e experiência dos professores e da baixa rotatividade do pessoal. Quanto à formação e experiência dos professores, os autores constataam que professores com formações superiores e com formações sobre o desenvolvimento infantil são mais sensíveis e responsivos nas interações com as crianças; quanto às vantagens de uma baixa rotatividade de pessoal, os autores reportam que crianças de idade pré-escolar são particularmente afetadas pela

rotatividade; no entanto, as autoras Korjenevitch e Dunifon (2010) referem que apesar de esta variável ser particularmente relevante no caso das crianças de idade pré-escolar, também se recomenda a baixa rotatividade para todas as crianças, uma vez que esta consistência ajuda a estabelecer relações saudáveis e seguras.

Vale a pena ressaltar que apesar dos indicadores de alta qualidade dos contextos serem preditores de bons resultados para as crianças, estes não podem ser assumidos como a causa (Korjenevitch e Dunifon, 2010). São muitas as variáveis presentes num contexto educacional; algumas são determinantes, outras importantes, e ainda algumas apenas úteis para definir a qualidade destes contextos.

As dimensões que reúnem mais consenso quanto à sua importância para a definição de um contexto de cuidados infantis de qualidade são: saúde e segurança, interação responsiva e calorosa entre os adultos e as crianças, currículos adequados à etapa desenvolvimental dos alunos, tamanho do grupo limitado, rácio de adultos-crianças adequado a cada faixa etária, espaço interior e exterior adequado e formação adequada por parte dos adultos quer em educação infantil bem como no desenvolvimento da criança (Bredekamp, 1989; Kontos e Fiene, 1987 citado em Scarr et al, 1994).

### **Avaliar a Qualidade do Contexto Escolar**

Statham e Brophy (1992) alertam que para se estabelecer uma escala de medição de qualidade objetiva, tem que se partir de um modelo explícito daquilo que constitui um contexto de qualidade.

A necessidade de avaliar e refletir sobre a qualidade dos contextos escolares advém do reconhecimento de que o desenvolvimento de competências depende significativamente da qualidade das experiências que são proporcionadas aos alunos (Pianta, La Paro & Hamre, 2006). Mas esta não é a única motivação para que se avalie a qualidade dos contextos educativos; São três as possíveis aplicações das avaliações

da qualidade dos contextos educativos: para *regulação*, para *investigação* e *melhoria dos programas educativos* (Scarr et al., 1994; Yohalem et al, 2009).

Segundo Scarr, Eisenberg e Deater-Deckard (1994), os propósitos de *regulação* e *melhoria dos programas educativos* são melhor avaliados recorrendo a inventários contemplando os diversos aspetos dos cuidados de qualidade, devendo ser exaustivos e até redundantes, para que o contexto educativo terá a garantia de que cumpre os requisitos de um programa educativo de qualidade. Quanto à *investigação*, o mesmo já não se aplica; a investigação sobre os efeitos da variação da qualidade dos contextos requer preferencialmente medidas validadas e de confiança.

No seguimento da abordagem anteriormente efetuada sobre as perspetivas e dimensões da qualidade em contexto escolar, a análise vai centrar-se de modo mais específico sobre algumas das escalas de referência neste domínio. Entre estas salientam-se as desenvolvidas pelos investigadores do Frank Porter Graham Child Development Institute. Cada uma destas é adequada a uma etapa do desenvolvimento infantil: ITERS-R (Infants and Toddler Environment Rating Scale– Revised), FCCERS-R (Family Child Care Environment Rating Scale – Revised), SACERS (School Aged Environment Rating Scale), e a ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised) (Yohalem et al, 2009).

A SACERS, publicada em 1996 e revista de forma regular (sendo a última versão a SACERS - Updated Edition), foi pensada com o propósito de avaliar programas utilizados na prestação de cuidados a grupos de crianças em idade escolar, dos 5 aos 12 anos. Esta avaliação recorre a indicadores de qualidade do processo, como são as interações entre pessoas, o acesso aos materiais e atividades, disposição do espaço e horários do dia. São tidas em conta também as variáveis de estrutura, como: o rácio adulto criança, o tamanho do grupo, a formação dos professores e os ganhos dos funcionários (Harms, 2014).

No que toca à caracterização e aplicação da escala, esta é constituída, na sua versão mais atualizada, por 47 itens, sendo que 6 são itens suplementares para programas que integrem crianças com necessidades educativas especiais. Estes itens estão organizados em 7 subescalas: *Espaço e mobiliário*, *Saúde e segurança*,



*Atividades, Interações, Estrutura do programa, Desenvolvimento do pessoal e Necessidades especiais.* A subescala *Espaço e mobiliário* contempla as seguintes variáveis: 1. Espaço coberto/interior; 2. Espaço para atividades motoras; 3. Espaço para privacidade/ privado; 4. Disposição da sala; 5. Mobiliário para cuidados de rotina; 6. Mobiliário para aprendizagem e atividades recreativas; 7. Mobiliário para relaxamento e conforto; 8. Mobiliário para atividades motoras; 9. Acesso às instalações de acolhimento; 10. Espaço para as necessidades pessoais dos trabalhadores/pessoal. A segunda subescala, *Saúde e segurança*, considera as variáveis: 11. Política de saúde; 12. Práticas de saúde; 13. Políticas de segurança e emergência; 14. Práticas de segurança; 15. Assiduidade; 16. Saída; 17. Refeições/Lanches e 18. Higiene pessoal. A terceira subescala, *Atividades* tem em conta os seguintes parâmetros: 19. Artes e trabalhos manuais; 20. Música e movimento; 21. Blocos e construções; 22. Representação e teatro; 23. Atividades de linguagem e leitura; 24. Atividades matemáticas e de raciocínio; 25. Atividades científicas e naturais; 26. Cultura. A subescala seguinte, *Interações*, é composta pelas seguintes variáveis: 27. Acolhimento e despedida; 28. Interações adulto-criança; 29. Comunicação adulto-criança; 30. Supervisão dos adultos sobre as crianças; 31. Disciplina; 32. Interações entre alunos; 33. Interações entre profissionais e pais; 34. Interações entre profissionais e 35. Comunicação entre equipa pedagógica e professores da sala dos alunos. A subescala seguinte é *Estrutura do programa*, e é constituída por três parâmetros: 36. Horários; 37. Escolhas livres e 38. Uso dos recursos da comunidade; A subescala *Desenvolvimento do pessoal* considera as variáveis 39. Oportunidades de crescimento profissional; 40. Reuniões entre profissionais e 41. Supervisão e avaliação do pessoal. A última categoria, *Necessidades especiais*, é constituída pelos seguintes itens: 42. Provisões para crianças sobredotadas; 43. Individualização; 44. Múltiplas oportunidades de aprendizagem e de praticar competências; 45. Envolvimento; 46. Interação com os colegas e o 47. Promoção da comunicação.

Os itens são avaliados numa escala de 7 pontos, em que um significa “Inadequado” e sete significa “excelente”. São ainda providenciadas descrições sobre o que deve, em cada item, ser observado, para os valores um, três, cinco e sete,

orientando o observador na atribuição de um valor numérico mais exato a cada item. Os resultados são registados numa folha de respostas, encorajando os observadores a manterem um registo que visualmente permite perceber o resultado médio de qualidade. Pode ser usada pelos intervenientes diretos no contexto ou por observadores ou investigadores externos, sendo a observação o método preferencial de recolha dos dados. No entanto, é possível que vários itens não sejam passíveis de ser observados durante a recolha de dados; nesse caso, sugere-se que o observador coloque questões a um diretor ou membro do local, sendo que são providenciadas algumas questões exemplo pela própria escala (Harms, Jacobs e White, 1996; Yohalem et al, 2009).

Quanto às propriedades técnicas da escala, foram já reportados dados quanto ao *grau de confiança inter-cotadores*, *consistência interna*, *validade convergente e concorrente*; Quanto ao primeiro indicador referido, o *grau de confiança inter-cotadores* foi elevado, o que sugere que, com o treino adequado, os resultados não vão depender de qual o cotador que avalia determinado programa (Yohalem et al, 2009). No que toca à *consistência interna*, esta estima a fiabilidade de um instrumento (Maroco e Marques, 2006) (a fiabilidade diz respeito à precisão do método de medição (Cardoso, 2006)). Os investigadores procuraram verificar em que medida os resultados dos itens individuais são consistentes com o conceito que se propõe a medir (relacionado com a subescala em que está colocado). Os valores obtidos de consistência interna foram elevados (com os valores do alfa que variaram entre 0.67 a 0.95), o que significa que os itens, em conjunto, são representativos do conceito central que se pretende medir (Yohalem et al, 2009). A *validade convergente* diz respeito à semelhança entre medidas dos mesmos constructos, recorrendo à verificação dos resultados obtidos por diferentes instrumentos que o avaliam; neste caso, a existência de elevadas correlações corresponde a uma boa validade convergente (DeVellis, 2003 citado em Vais, 2014). Quanto a este indicador, os investigadores encontraram uma forte relação entre 3 escalas da SACERS (estrutura do programa, atividades e interações) e a Vandell and Pierce's Program Quality Observation Scale. Este resultado sugere uma boa *validade convergente*. Um outro indicador avaliado foi a *validade concorrente*. Esta validade determina se esta escala

mede de modo exato a qualidade do programa, tendo em conta aspetos distintivos e teoricamente relevantes em relação a este conceito. Desta forma, como anteriormente já havia sido sugerido que a qualidade está relacionada com a formação e experiência dos funcionários, então se a SACERS oferece-se uma medida correta de qualidade, então esta estaria positivamente relacionada com a formação e experiência dos funcionários (Yohalem et al, 2009).

### **Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos – avaliação do contexto escolar no caso específico das atividades de enriquecimento curricular**

O IQCE-AEC (Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos) é um inventário que pretende avaliar a qualidade dos contextos educativos no caso específico das AEC, a partir da perspetiva dos profissionais que contactam com o contexto escolar (assistentes operacionais, professores titulares, professores das AEC), que autonomamente preenchem o mesmo. É constituído por 78 itens, categorizados em 14 dimensões: 1. Espaços; 2. Equipamento e mobiliário; 3. Materiais pedagógicos; 4. Espaços e mobiliário para profissionais; 5. Partilha de informação do aluno; 6. Planeamento e articulação entre profissionais; 7. Proporção adulto-criança; 8. Promoção de competências do aluno; 9. Horário e turmas; 10. Oportunidades de participação dos pais; 11. Segurança e supervisão dos alunos; 12. Segurança dos profissionais; 13. Interações e 14. Relação com a entidade patronal. Estas dimensões estão agrupadas em cinco grandes categorias: a primeira, Espaços, equipamentos e material pedagógico das AEC, que engloba as dimensões de 1 a 4 de acordo com a numeração atribuída acima; Planeamento e organização das AEC para os alunos, profissionais e famílias, que abarca as dimensões 5, 6, 7, 8, 9 e 10 listadas; a terceira categoria designada Segurança dos alunos e profissionais e supervisão dos alunos, que inclui as categorias 11 e 12; A categoria Interações no contexto-escola, que é constituído pela dimensão 13 e por fim a categoria Relação com a entidade patronal à qual corresponde a dimensão com a mesma designação.

Tendo em conta a revisão citada anteriormente (Scarr et al., 1994), inventários longos são os mais adequados para servir o propósito da regulação e da melhoria dos programas educativos.

### **Contributo Para a Avaliação da Qualidade em Contexto Escolar:**

#### **a Validade Facial do IQCE-AEC**

No presente trabalho, pretende-se validar a escala IQCE-AEC quanto à sua validade facial. Para tal, seguir-se-ão as linhas de orientação sugeridas pela revisão da literatura.

“Nenhum instrumento de avaliação psicológica é válido como instrumento de medida se não passar pelos crivos da validade e fidedignidade” (Cardoso, 2006, pp. 102).

“Tendo em conta a multiplicidade de instrumentos quer quantitativos, quer qualitativos, disponíveis atualmente para a investigação, torna-se inevitável a criação de critérios de avaliação” (Oluwatayo, 2012, pp. 391).

A importância da validação dos instrumentos e escalas de avaliação está muito bem documentada na literatura. Os conceitos de validade e fiabilidade são os mais reportados quando se fala nos critérios para avaliação de um teste. A validade de um instrumento refere-se à sua capacidade de traduzir de forma exata a grandeza daquilo que se propõe a medir, ou seja, se mede aquilo que se pretende ser medido (Cardoso, 2006; Schweigert, 2011). De acordo com Balbinotti (2005), mais de 15 autores são unânimes ao afirmar que a validade é uma das qualidades métricas mais importantes de um teste psicológico. No entanto, o conceito parece estar a perder a sua definição. Pasquali (2007) constata a atual confusão na definição do conceito de validade, da mesma forma que Oluwatayo (2012) reporta a saturação da literatura sobre os diferentes tipos de validade que são usados em investigação; Pasquali (2007) faz um levantamento de todos os tipos de validade referenciados na literatura, contando com um número final de 31 diferentes designações. O autor considera que esta confusão

em nada é benéfica para investigação. De entre as diferentes formas que se encontram de categorizar a validade, Oluwatayo (2012) distingue quatro como as mais relevantes na investigação em educação: *Validade de critério*, *Validade de construto*, *Validade de conteúdo* e *Validade facial*.

A *Validade de critério* (*Criterion-related validity*), de acordo com o autor, encontra-se quando existe uma correlação elevada entre os resultados do instrumento e os resultados de um instrumento já existente que já é aceite como válido. Este tipo de validade está subdividido em dois sub-tipos: a *Validade preditiva* e *concorrente*.

A *Validade de construto* é baseada nas relações lógicas entre as variáveis; isto é, de acordo com Walden (2012 citado em Oluwatayo) confirma se a operacionalização da definição da variável realmente reflete o seu significado teórico. Este tipo de validade compreende, por sua vez, dois diferentes sub-tipos de *Validade*: a *convergente* e a *discriminante*.

A *Validade de conteúdo* foca-se em perceber se os itens do instrumento são uma amostra suficiente para representar o conteúdo.

Por fim a *Validade facial*, que se refere ao parecer de investigadores quanto aos itens do instrumento aparentarem ser relevantes, razoáveis, não ambiguos e claros. Este último tipo de validade é considerado um conceito limitado, uma vez que se relaciona exclusivamente com a aparência do instrumento (Cardoso, 2006). Ainda a mesma autora refere que a validade facial desempenha um papel importante na construção e adaptação de um teste. Anastasi e Urbina (2007 in Oluwatayo, 2012) e Cardoso (2006) defendem ser desejável que um instrumento seja testado ao nível da validade facial, uma vez que se a apresentação dos itens for inapropriada, desadequada, irrelevante ou infantil pode interferir no resultado final da avaliação.

Oluwatayo (2012) apresenta algumas linhas a seguir para avaliar a validade facial de uma escala; o autor refere que a validade facial pode ser testada quer por peritos na área ou por indivíduos sem conhecimentos psicométricos. Os parâmetros sugeridos para ter em conta são os seguintes: 1. A estrutura do instrumento em termos de construção e formato; 2. Clareza (e não ambiguidade) dos itens; 3.

Adequação do nível de dificuldade para os respondentes; 4. Escrita correta de palavras difíceis; 5. Espaçamento dos itens entre as linhas; 6. Adequação da instrução presente no instrumento; 7. Razoabilidade dos itens em relação ao propósito do instrumento; 8. Legibilidade da impressão e 9. Atratividade do papel utilizado.

## **CAPÍTULO II: MÉTODO**

## **Participantes**

Este estudo contou com a participação de 6 peritas na área da avaliação da qualidade dos contextos educativos; todas as participantes preencheram o primeiro questionário, 4 participaram no grupo de discussão e 2 preencheram o segundo questionário.

Todos os participantes são do sexo feminino, e encontram-se envolvidas em projetos de investigação relacionados com a temática.

## **Instrumento**

Para a recolha de informação que tornou possível a presente investigação, recorreu-se a 3 instrumentos criados para o efeito.

Num primeiro momento, foi criado um questionário no qual estavam presentes, numa ordem aleatória, todos os itens do IQCE-AEC (78 no total); os participantes deveriam fazer corresponder cada item à categoria que este lhes parecia medir. Adicionalmente, existia uma questão que dava a oportunidade de emparelhar as 14 categorias entre si, caso as participantes considerassem adequado.

O segundo instrumento criado foi um guião para o grupo de discussão. Neste guião, constavam todos os itens que tinham gerado respostas díspares, bem como as diferentes respostas associadas a cada um deles. Constavam ainda os resultados relativos à segunda questão do primeiro questionário, bem como algumas questões sobre as considerações gerais da escala.

O terceiro instrumento foi novamente um questionário, que foi construído de forma a recolher as informações que, por constrangimentos de tempo, não foram recolhidas no grupo de discussão. Neste instrumento, procurou-se resposta para as seguintes questões: 1. A estrutura do instrumento tendo em conta as dimensões relevantes para a avaliação da qualidade dos contextos educativos; 2. A adequação dos itens tendo em conta essas mesmas dimensões; 3. A adequação do nível de dificuldade



dos itens para os respondentes; 4. A adequação do formato de resposta às questões; 5. A adequação do "arranjo gráfico" utilizado; 6. Globalmente, como avalia o IQCE-AEC?

## **Procedimento**

As participantes, que se encontram associadas a projetos de investigação e/ou à docência na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), foram convidadas, por e-mail, para participar no estudo. Este convite informava que seria primeiramente pedido que preenchessem um questionário e posteriormente estivessem presentes num grupo de discussão sobre o mesmo tema; todas as participantes inicialmente convidadas aceitaram.

O primeiro questionário foi entregue em mão às participantes, e procurou-se recolher da mesma forma; nos casos em que não foi possível, as participantes enviaram o questionário digitalizado através do endereço eletrónico institucional.

Quanto ao grupo de discussão, foi agendado posteriormente através do e-mail institucional; as participantes indicaram quais as datas em que estariam disponíveis, e foi escolhida a data e hora em que o maior número de participantes poderia estar presente (sendo que não existia nenhuma disponibilidade comum a todas). O grupo de discussão teve lugar na FPCEUP, contanto com a presença física de 3 participantes, e com uma participante através de ligação em tempo real na internet. Foi feita uma gravação áudio da discussão, com o consentimento das participantes. O guião seguido estava dividido em duas partes, no entanto o tempo chegou apenas para abordar a primeira. Desta forma, considerou-se oportuno recorrer ao método de questionário para recolher a informação que não foi passível ser recolhida em discussão.

A terceira forma de recolha foi, conforme o referido, novamente um questionário. Este foi enviado às participantes através do correio eletrónico institucional, de acordo com o que ficou acordado no final do grupo de discussão.

## **CAPÍTULO III: RESULTADOS**

Este capítulo destina-se à apresentação dos resultados obtidos através dos questionários, bem como do grupo de discussão, simultaneamente.

Foram considerados dois grupos de resultados; um relativo ao conjunto de itens cuja concordância foi igual ou superior a 80%<sup>1</sup>, e outro, que tendo em conta os objetivos do estudo, mereceu uma discussão mais aprofundada. Relativamente ao primeiro grupo, verificaram-se 76.92% na condição descrita. Por oposição, 23.08% dos itens foram levados à discussão em grupo de peritos, tendo obtido níveis de concordância inferiores a 80% no questionário (cf. Fig. 1).

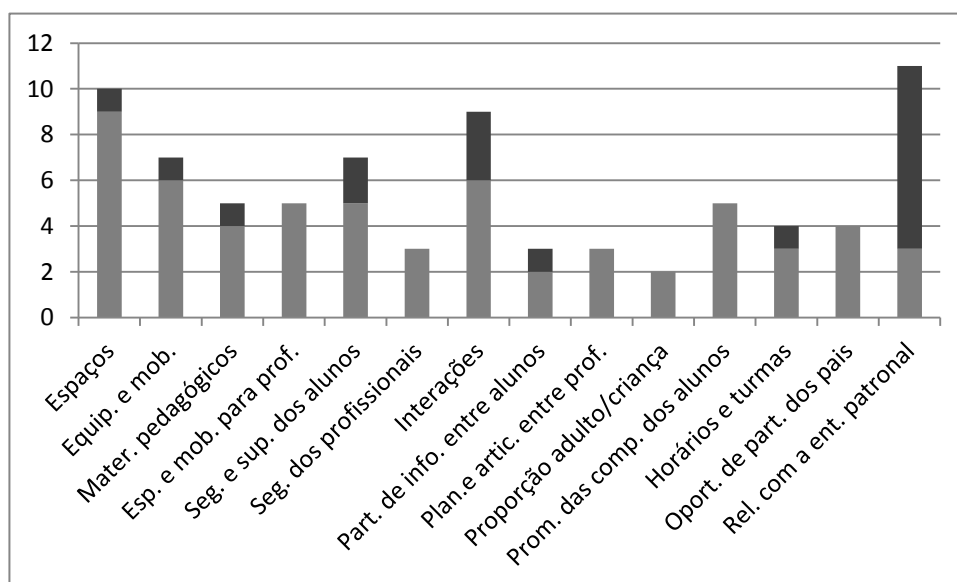


Figura 1. Proporção de concordância e discordância relativa à distribuição dos itens pelas dimensões da escala

A análise e discussão em grupo permitiu, entre outros, a reformulação de alguns itens; noutros casos, as sugestões prenderam-se com a redefinição das categorias. Para facilitar a leitura, os resultados são divididos pelas categorias e apresentados de forma detalhada neste capítulo.

<sup>1</sup> Vários autores referem este procedimento exploratório (eg. Nakano e Siqueira, 2012).

Adicionalmente, foram recolhidas considerações dos participantes quanto a alguns aspetos gerais sobre a escala, no segundo questionário. As respostas encontram-se no fim do presente capítulo.

## **Questionário 1 e Discussão em Grupo de Peritos**

### **Espaços**

O primeiro item a ser analisado foi o 9 “A adequação do espaço disponível para acondicionamento do material utilizado nas AEC”. De acordo com o questionário, 66.67% concordaram que o item devia ser integrado na categoria *Espaços* (sendo esta a mesma que os autores originalmente propuseram); os restantes sugeriram a categoria *Espaços e mobiliário para profissionais*. Em grupo de discussão consideraram que, pelas semelhanças entre as categorias apresentadas, o item se encontrava bem formulado para representar ambas as categorias.

### **Equipamento e Mobiliário**

O item 11 “O estado de conservação do equipamento e mobiliário no espaço onde se realizam as AEC” obteve um grau de concordância de 66.67% quanto à sua adequação à categoria que originalmente havia sido pensada: *Equipamento e mobiliário*. Os restantes participantes sugeriram ainda as categorias *Espaços* e *Espaços e mobiliário para profissionais*. Em discussão de grupo as referências quanto à sua formulação foram as mesmas reportadas no item 9; Estaria bem formulado para representar quer uma, quer outra categoria.

## **Materiais Pedagógicos**

O item 19 foi o único item da categoria *Materiais pedagógicos* a ser discutido em grupo. Foi também o primeiro item a gerar uma maior discussão: “A condição e estado de conservação dos materiais que o professor de AEC utiliza”; este item encontra-se colocado originalmente na categoria *Materiais pedagógicos*, e é também colocado nesta categoria por 66.67% dos respondentes ao questionário.

No caso específico deste item, foi considerado por todos os elementos que se deveria alterar a formulação. Como resultado, a sugestão foi: “A condição e estado de conservação e utilização dos materiais pedagógicos que o professor de AEC pode utilizar”. As palavras adicionadas para a reformulação encontram-se destacadas pelo sublinhado.

## **Segurança e Supervisão dos Alunos**

O item seguinte foi o 33 “A adequação da supervisão dos alunos por parte dos assistentes operacionais”, pertencente à categoria *Segurança e supervisão dos alunos*; no questionário, 66.67% dos participantes concordaram quanto à sua integração na categoria. Os participantes, após alguma discussão, sugeriram a alteração para “A supervisão dos alunos por parte dos assistentes operacionais garante a sua segurança”.

## **Interações**

Na categoria *Interações*, foram 3 os itens levados à discussão. O item 39 “Os assistentes operacionais enquanto modelo de competências sociais (são calmos, bons ouvintes, simpáticos, etc.)” dividiu de igual forma a opinião dos participantes entre as categorias *Interações* e *Promoção das competências dos alunos*. Este item gerou inicialmente alguma discussão em relação à sua formulação; no entanto, a única alteração que foi proposta foi retirar a conjugação verbal “são” que se encontra entre

parênteses, ficando a frase final com o seguinte aspeto: “Os assistentes operacionais enquanto modelo de competências sociais (calmos, bons ouvintes, simpáticos, etc.)”. Esta sugestão permite, de acordo com os participantes, aproximar a formulação deste item aos restantes. Quanto à inserção na categoria *Interações*, os participantes consideraram adequado, apesar dos resultados recolhidos no questionário.

(O item 41 “As interações entre alunos (cooperação, partilha, respeito, etc.)” obteve um valor de acordo igual a 66.67%. Para este item, à semelhança do que aconteceu nos itens 9 e 11, os participantes consideraram que a formulação era adequada, tanto para as categorias que pretendiam representar, bem como para as outras categorias respondidas no questionário.

O item 45 “As interações entre os assistentes operacionais e os professores de AEC”, que pertence também à categoria das *Interações*, havia obtido, no questionário, um grau de concordância de 66.67% quanto à sua integração na categoria; os restantes participantes sugeriram a sua inserção na categoria *Planeamento e articulação entre profissionais*. Quanto à sua reformulação, foi sugerido que se especificasse o contexto em que se pretendia avaliar as interações (exemplo: na sala de aula ou momentos informais), de forma a colocar claramente o item na categoria pretendida.

#### **Partilha de Informação Sobre os Alunos; Planeamento e Articulação entre Profissionais; Proporção Adulto Criança e Promoção das Competências dos Alunos**

Os itens constituintes das presentes quatro categorias obtiveram níveis de concordância sempre iguais ou superiores a 80%, sendo que nenhum deles foi discutido em grupo de peritos; as categorias em causa são: *Partilha de informação sobre os alunos; Planeamento e articulação entre profissionais, Proporção adulto criança e Promoção das competências dos alunos*.

## **Horários e Turmas**

Na categoria *Horários e turmas* houve um item que foi levado à discussão de grupo por ter obtido um grau de acordo de 50%. Este item, o 60 “O cuidado na partilha e transição entre espaços das AEC e restantes atividades”, levantou alguma discussão quanto ao que o item pretendia avaliar: se seria a forma como as transições são planeadas ou se é a forma como cada professor gere estas transições. Após esta reflexão conjunta, surgiu a seguinte sugestão de alteração que destaca a questão da planificação das transições: “As transições entre espaços das AEC e restantes atividades são planeadas de forma a decorrerem suavemente/de forma não turbulenta”. Da mesma forma que aconteceu nos itens anteriores, as alterações à formulação original está destacada pelo sublinhado.

## **Oportunidades de Participação dos Pais**

A categoria *Oportunidades de participação dos pais*, constituída por 4 itens, obteve níveis de concordância superiores a 80% e fez parte do grupo de categorias que não foi levado para discussão em grupo.

## **Relação com a Entidade Patronal**

Já a última categoria avaliada pela escala, *Relação com a entidade patronal*, levou 8 itens para o grupo de discussão, sendo que era constituída, no total, por 11 itens.

O item 69 é o primeiro da categoria: “A estabilidade profissional dos professores de AEC” e obteve um grau de concordância de 33.33% para duas categorias, sendo uma delas a proposta pelos autores da escala, e a outra a opção “Outras”.

O item 70 “A competência técnica dos professores de AEC” foi o que registou o menor grau de acordo: 16.67% (o que significa que todas as respostas foram

diferentes). Apesar de quatro participantes terem escolhido a opção outro, a resposta nunca foi exatamente igual: registou-se um “*Outros*” sem qualquer sugestão de alteração, e os restantes foram acompanhados das sugestões “*Pessoal*”, “*Qualificação profissional*” e “*Formação profissional*”.

O item 71 “A competência pedagógica dos professores de AEC” reúne um consenso de 33.33%, sendo a *Promoção das competências dos alunos* a categoria escolhida pela pequena maioria. As restantes respostas foram todas na quadrícula *Outros*.

Quanto ao item 73 “As oportunidades de formação profissional para os professores de AEC proporcionadas pela entidade patronal”, este obteve um grau de concordância de 60%, na categoria “*Relação com a entidade patronal*”. Os restantes participantes consideraram não se enquadrar nas categorias apresentadas, e sugeriram a opção *Outros*.

O item 75 “A informação facultada pela entidade patronal acerca das orientações programáticas do projeto das AEC” divide os participantes, com um resultado de 50% para a categoria que pretende representar, bem como para a categoria *Planeamento e articulação entre profissionais*.

O item 76 “A adequação do sistema de avaliação dos professores de AEC (por ex. assiduidade, pontualidade, motivação, competência técnica, etc.)” regista todas as respostas na quadrícula *Outros*, contando algumas destas respostas com sugestões de diferentes categorias, como *Pessoal* e *Condições profissionais*.

O item 77 “A adequação da gestão da “bolsa” de professores de AEC (por ex. situações de substituição) ” registou um nível de concordância de 50% quanto à sua integração na categoria *Planeamento e articulação entre profissionais*, surgindo as restantes respostas na categoria *Relação com a entidade patronal* e *Outros*.

O último item do inventário é o 78 “A “marca identitária” das AEC”, e todos os participantes colocaram este item na opção *Outros*, sugerindo uma clarificação do



mesmo. Estas respostas foram acompanhadas de duas diferentes sugestões de nomenclatura: *Missão* e *Princípio* ou *Filosofia*.

### **Agrupar Categorias**

A segunda questão do primeiro questionário dava às participantes um lugar para agrupar as categorias que dividem os itens, no caso de estas considerarem necessário/adequado. Nesta questão, todas as participantes sugeriram alterações, sendo que algumas foram semelhantes entre si; o grupo que reuniu mais sugestões semelhantes é constituído por 3 categorias: *Espaços, Equipamento e mobiliário* e *Espaços e mobiliário para profissionais*. Houve uma sugestão para a junção das primeiras duas categorias referidas, e ainda duas participantes sugeriram que fossem agrupadas as três. Como sugestões de novas nomenclaturas para a nova categoria, mais integradora, surgem as propostas *Espaço, equipamento e mobiliário; Espaços, mobiliário e equipamento* e *Espaços e equipamentos*.

A sugestão seguinte agrupa as categorias *Interações* e *Partilha de informação entre alunos*; houve ainda uma participante que para além de agrupar estas duas, juntou-lhes também a categoria *Promoção das competências dos alunos*. Para esta nova organização, as participantes sugerem a designação *Interações*.

Houve também duas sugestões quanto às categorias *Proporção adulto/criança, Horários e turmas* e *Planeamento e articulação entre profissionais*. Uma das sugestões agrupa as duas primeiras categorias, e a segunda sugestão adiciona ainda a terceira categoria referida. Para esta nova categoria, as participantes sugerem a designação *Horários e turmas*. A categoria substituta seria chamada *Adequação desenvolvimental de materiais e atividades*.

Surgiu ainda uma sugestão, por parte de duas participantes, quanto à junção das categorias *Segurança e supervisão dos alunos* e *Segurança dos profissionais*. Como alteração da designação, surgiram as sugestões de *Segurança e supervisão; Saúde e Segurança*.

## **Resultados Adicionais**

Quanto à escala na sua globalidade, surgiram algumas questões e também algumas sugestões referidas pelas participantes de forma espontânea, à medida que se iam discutindo os itens. A questão levantada está relacionada com a escala de medição dos itens: o porquê de uma escala 9 pontos; esta questão foi acompanhada da sugestão da criação de descritivos nos extremos da escala de medida, adequando-os a cada questão. Surgiu também referência quanto à relevância de criar uma pequena descrição sobre cada categoria, de forma a delimitar claramente tudo que é abrangido ou não pela mesma.

## **Questionário 2**

O segundo questionário foi enviado às participantes com as questões que não foram debatidas na discussão em grupo. Neste questionário, foi pedido às participantes que avaliassem, numa escala de 1 a 9, o IQCE-AEC quanto às seguintes características: 1. A estrutura do instrumento tendo em conta as dimensões relevantes para a avaliação da qualidade dos contextos educativos; 2. A adequação dos itens tendo em conta essas mesmas dimensões; 3. A adequação do nível de dificuldade dos itens para os respondentes; 4. A adequação do formato de resposta às questões; 5. A adequação do "arranjo gráfico" utilizado? e 6. Globalmente, como avalia o IQCE-AEC?

Quanto ao primeiro tópico, "A estrutura do instrumento tendo em conta as dimensões relevantes para a avaliação da qualidade dos contextos educativos", a média das respostas foi de 7,5, numa escala com a pontuação máxima de 9.

O segundo item deste questionário referia-se, ainda recuperando a ideia do tópico anterior, à "adequação dos itens tendo em conta essas mesmas dimensões"; para este ponto, a média das respostas foi 7.

O terceiro e o quarto pontos sondavam a opinião das participantes quanto à "adequação do nível de dificuldade dos itens para os respondentes" e quanto à

“adequação do formato de resposta às questões”, respetivamente. As participantes atribuíram, em média, uma classificação de 8,5 para ambos.

O quinto aspeto avaliado neste questionário foi “a adequação do “arranjo gráfico” utilizado”; para esta característica da escala, as peritas atribuíram uma média de 8 valores.

Por fim, o último ponto questionava as participantes: “Globalmente, como avalia o IQCE-AEC?”. Esta questão obteve, em média, uma classificação de 6,5 pontos.

Fazendo uma média global da média de resultados individuais dos itens, obtém-se o valor de 7,67; A média registada com o valor mais baixo foi de 6.5 para o ponto 6, e a moda foi o 8.5, que surgiu associado a dois itens.

## **CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**

No presente capítulo pretende-se fazer uma síntese e interpretação dos resultados, de forma a perceber o seu contributo para a validade facial do IQCE-AEC bem como referir as sugestões para melhoria do mesmo; para tal, a análise incidirá sobre os itens que levados à discussão de grupo e sobre as considerações gerais sobre a escala.

Durante o grupo de discussão, foi possível perceber que nem todos os itens estavam no mesmo nível de desacordo; mais ainda, a falta de consenso na inclusão dos itens nem sempre correspondia à falta de acordo entre os peritos. Em discussão, geralmente concordavam entre si; no entanto, as suas respostas no questionário eram diferentes na maioria dos itens discutidos. Estas divergências eram resultado da falta de uma categoria que considerassem adequada, ou por considerarem que algumas categorias eram sobreponíveis; noutras situações, consideraram que o item tinha uma formulação pouco adequada, ou ainda que o item era medido de forma desadequada (qualitativo em vez de quantitativo).

Alguns itens, apesar de não cumprirem o critério de concordância igual ou superior a 80% (de acordo com os resultados do questionário), não geraram muita discussão; Os peritos concordavam que podiam ser inseridos efetivamente em todas as categorias que haviam sido referidas (normalmente, seriam cerca de três), isto porque estas eram categorias que os peritos consideravam que “se sobrepõem”. Neste caso, consideram que o item está bem formulado de acordo com a categoria que pretende medir, no entanto, é passível de ser encaixado em mais que uma categoria. Dos 23.08% dos itens que correspondem ao desacordo, 3.85% estão colocados nesta condição (os itens 9, 11 e 41).

### **Questionário 1 e Discussão em grupo de Peritos**

#### **Materiais Pedagógicos**

O Item 19 gerou discussão em torno daquilo que é considerado realmente importante para a qualidade dos contextos: é mais importante a condição e estado de

conservação e utilização ou a adequação desenvolvimental? A primeira corresponde a uma variável de estrutura, a segunda a uma variável de processo. De acordo com Scarr (1994), as variáveis de processo, sobrepõe-se às variáveis de estrutura quanto à sua importância. Não obstante, as variáveis de estrutura tem um papel de relevo na avaliação dos contextos educativos. Desta forma, ambas as dimensões são relevantes na avaliação dos contextos educativos. Uma das escalas já referidas que constitui uma referência na avaliação dos contextos educativos, a SACERS, contempla ambas as variáveis (estado de conservação e utilização encontra-se na categoria *Espaço e mobiliário*, e a adequação desenvolvimental na categoria *Atividades*). Uma vez que o IQCE-AEC contempla também ambas as variáveis, os peritos concordaram em proceder à reformulação do item em questão de forma a integrá-lo na categoria *Materiais pedagógicos*. A nova formulação sugerida “A condição e estado de conservação e utilização dos materiais pedagógicos que o professor de AEC pode utilizar” acrescentam duas palavras ao item; o estado de utilização constitui uma nova variável para avaliação através do item. Já a proposta de “materiais pedagógicos” não altera a intencionalidade do item formulado inicialmente; o objetivo, de acordo com as participantes, seria tornar o item condizente com a categoria na qual se insere.

### **Segurança e Supervisão dos Alunos**

Uma das questões discutidas no item 33 foi a subjetividade da palavra “adequação”, e ainda se a adequação se refere à segurança ou às interações entre os assistentes operacionais e as crianças. Um dos critérios para validação de uma escala quanto à validade facial, segundo Oluwatayo (2012), é a clareza e não ambiguidade dos itens. Desta forma, será oportuno considerar as sugestões das participantes no sentido da clarificação do item. Para tornar o item mais claro, de forma a ser inequivocamente categorizado na *Segurança e supervisão dos alunos*, surgiu a sugestão “A supervisão dos alunos por parte dos assistentes operacionais garante a sua segurança”. Esta sugestão de reformulação, para além de eliminar a palavra adequação, reduz a amplitude da questão, uma vez que a direciona apenas para a questão da segurança; esta alteração faz então com que o item deixe de contemplar o

papel regulador dos assistentes operacionais, por exemplo, nas interações aluno-aluno, o que pode constituir uma limitação. Na SACERS, esta dimensão é avaliada na subescala *Interações*, através do item “Supervisão dos adultos sobre as crianças”.

## **Interações**

O item 45 foi considerado pouco objetivo. Dessa forma, as sugestões que surgiram quanto à sua reformulação foram no sentido de especificar o contexto em que se pretendia avaliar as interações (exemplo: na sala de aula ou momentos informais). Os participantes consideraram que, sem essa especificação, quem preenchia o inventário teria dificuldade em saber que dimensão das interações deveria ter em conta na resposta. Esta crítica deve ser tida em consideração uma vez que remete para um critério que os itens necessitam cumprir, como foi referido no anterior item 33: a clareza e não ambiguidade. Nesse caso, uma das reformulações possíveis seria “As interações entre os assistentes operacionais e os professores de AEC dentro da sala de aula/ fora da sala de aula”. Uma vez que pela natureza das AEC, estas podem não decorrer nas salas de aula tradicionais, poder-se-ia colocar “no decorrer das AEC/ fora do âmbito das atividades de AEC”, adaptando de acordo com a intencionalidade da questão, ou criando dois itens diferentes para uma avaliação diferencial. No entanto, e comparando mais uma vez com o que se passa na SACERS, esta questão surge na subescala *Interações*, num item com a designação Interações entre profissionais. Esta formulação vai muito de encontro com a formulação inicial deste item no IQCE-AEC. A questão que se coloca neste momento, é perceber a relevância da diferenciação das interações nos dois diferentes contextos: contexto de interações formais e informais. É pertinente distinguir as interações nos momentos formais ou informais?

## **Horários e Turmas**

No item 60, a formulação original levantou inicialmente algumas dúvidas quanto à sua intencionalidade. As participantes questionaram se o “cuidado”, referido

na formulação original, se referia ao planeamento ao nível institucional, ou se referia ao processo de transição operacionalizado pelos professores entre as aulas. Como aconteceu nos dois itens referidos anteriormente, é pertinente esclarecer a intencionalidade e posteriormente adequar o item, tornando-o claro. Quanto à relevância desta dimensão para a avaliação da qualidade nos contextos educativos, esta não faz parte do grupo de variáveis mais referidas na literatura. No entanto, esta faz parte do grupo de variáveis de estrutura, e existe, na SACERS, a subescala *Estrutura do programa*, que integra um item precisamente denominado *Horários*. A alteração sugerida foi: “As transições entre espaços das AEC e restantes atividades são planeadas de forma a decorrerem suavemente/de forma não turbulenta”, considerando que o item pretende perceber como decorre o processo de transição entre as atividades letivas regulares e as AEC. Discutida esta questão, consideraram que no caso de se referir ao nível institucional, então o item não pertence à categoria *Horários e turmas*, mas estaria sim mais relacionada com planeamento.

### **Relação com a Entidade Patronal**

Até então, todas as categorias discutidas estavam também representadas na escala que se tem como referência, a SACERS; já para a categoria *Relação com a Entidade Patronal*, o mesmo não acontece. No entanto, alguns itens incluídos na presente categoria assemelham-se com alguns que se incluem, na SACERS, na subescala *Desenvolvimento do pessoal*.

No item 69, as respostas consistiram essencialmente na sugestão de uma categoria de inclusão diferente/ nova. Alguns dos participantes que escolheram a opção *Outros*, deram também sugestões para a criação de uma categoria mais adequada; as opções que surgiram foram *“Pessoal”* e *“Condições profissionais”*. Para este item, e ainda para alguns dos itens seguintes, os participantes sugeriram que se fizesse a recolha desta informação de forma qualitativa, no mesmo espaço em que se recolhem os dados sociodemográficos, com a seguinte formulação: *“Qual é o tipo de contrato que tem com a sua entidade patronal?”*. Apesar de esta variável não ser averiguada pela SACERS, a literatura refere que a estabilidade profissional dos



professores é vantajosa para as crianças, na medida em que permite que sejam estabelecidas relações mais seguras e saudáveis (Scarr, Eisenber e Deater-Deckard, 1994).

Para a recolha desta e de todas as informações relativas aos itens seguintes, as participantes sugeriram que fosse feita através de uma escala nominal, pois consideram que mais adequado ao tipo de informação que pretende recolher.

Em discussão sobre os itens 70 e 71, as participantes referiram que não consideram as variáveis “competência técnica” e “competência pedagógica” passíveis de ser avaliadas; no entanto, existem dois conceitos mensuráveis que se consideram próximos, que podem ser recolhidos através das questões: “Qual o seu nível de formação?” – para o item 70, e “Qual o seu tipo de formação” – para o item 71. Estas sugestões surgem como alternativas aos itens originais, e podem efetivamente ter relevância para a avaliação da qualidade dos contextos educativos. Professores com formações superiores e sobre o desenvolvimento infantil são mais sensíveis e responsivos nas interações com as crianças, de acordo com Scarr, Eisenber e Deater-Deckard (1994); também Pascal e Bertram (2009) reportam a importância do nível de qualificação e experiência dos membros do pessoal para a qualidade. Esta dimensão será inteiramente aferida se as questões propostas pelas participantes no grupo de discussão forem aplicadas. Adicionalmente, Scarr, Eisenber e Deater-Deckard (1994) sugerem que a experiência dos professores tem um impacto positivo nas crianças, e esta variável não é avaliada neste instrumento. Desta forma, e dentro do mesmo formato, poderia ser introduzida a questão: “Quantos anos de experiência possui como professor?”.

Quanto ao item 73, foram levantadas algumas questões quanto à sua intencionalidade; as participantes argumentaram que lhes parecia relevante perceber se existem oportunidades de formação profissional para os professores de AEC, independentemente de estas serem ou não proporcionadas pela entidade patronal. De facto, na literatura encontra-se referência à relevância da formação profissional, conforme foi relatado no item 70 e 71; ao analisar as dez dimensões da qualidade propostas por Pascal e Bertram (2009), percebe-se que para além de ser referida a

importância quanto ao nível de qualificação e experiência, os autores destacam também que as oportunidades de desenvolvimento e formação profissional devem ser levantadas, colocando maior ênfase no “bem-estar do pessoal, no desenvolvimento de uma equipa competente, coesa e colaborativa, motivada para a inovação e melhoria”; ainda que não seja dito de forma explícita, percebe-se que, de forma a atingir estes objetivos específicos de coesão, motivação da equipa, etc., se está a falar de uma formação proporcionada pela entidade patronal. Esta evidência teórica suporta a validade do item, no entanto, este poderá ser ajustado quanto à forma, sendo apresentada junto com as anteriores, no mesmo formato.

O item 75 aborda uma temática na qual as participantes não se sentiam tão habilitadas para comentar, uma vez que não se consideram conhecedoras com pormenor das dinâmicas de funcionamento sobre a forma como devem ser transmitidas ou procuradas as orientações curriculares. No entanto, questionaram a relevância da questão, uma vez que consideram importante o papel ativo do professor enquanto profissional, que deve ser autónomo na busca das orientações curriculares (que o Ministério da Educação dispõe *on-line*). Consideram ainda que poderia ser avaliada numa escala nominal, apenas com as opções “sim” e “não”, sendo que estas são as únicas respostas possíveis para esta questão.

O item 76 voltou a levantar algumas dúvidas às participantes, que da mesma forma que aconteceu no item anterior, referem não estar devidamente informadas sobre a questão da avaliação dos professores no caso específico dos professores de AEC. No entanto, lançam alguns comentários quanto à palavra “adequado”, que pelo seu carácter subjetivo, constituirá sempre uma opinião de quem responde. Consideram ainda a questão muito ampla, por abordar diferentes variáveis que podem tomar valores muito diferentes: assiduidade, pontualidade, motivação e competência técnica. Voltando ao modelo das dez dimensões da qualidade de Pascal e Bertram (2009), os autores mencionam, na dimensão *Pessoal*, a pertinência da averiguação de várias questões relacionadas com os professores: a sua gestão, supervisão e avaliação. Esta referência suporta ainda o item seguinte, o 77; em relação a este item, os participantes referiram não saber concretamente como funciona a gestão da bolsa, e

consideram ser necessário especificar quais os critérios para considerar a gestão da bolsa adequada ou não adequada.

O Item 78 foi um dos tópicos que levantou mais dúvidas; em primeiro lugar, as participantes questionaram-se sobre o que se pretendia avaliar. Após uma breve clarificação, referindo que o item pretendia perceber de que forma o professor de AEC sente que tem uma identidade profissional definida, questionaram-se sobre o que seria considerado uma boa ou má resposta sob o ponto de vista da qualidade. Ficaram as sugestões de tornar o item mais claro, e ainda rever a forma como é avaliado (sugestão: qualitativamente).

### **Resultados Adicionais**

Como foi referido, foram algumas as sugestões e questões levantadas sobre aspetos mais globais da escala. A primeira questão, o porquê de uma escala 9 pontos para avaliar os itens, é acompanhada de uma sugestão: colocar, na escala de *likert* que acompanha cada um dos itens, um descritivo no valor mínimo e no máximo (frequência, qualidade, adequação).

### **Questionário 2**

O segundo questionário teve como objetivo caracterizar a escala em relação a um número de dimensões consideradas relevantes pela literatura. Neste questionário as participantes avaliaram o IQCE-AEC numa escala de 1 a 9, quanto à sua estrutura, tendo em conta as dimensões relevantes para a avaliação da qualidade dos contextos educativos; quanto à adequação dos itens tendo em conta essas mesmas dimensões; quanto à adequação do nível de dificuldade dos itens para os respondentes; quanto à adequação do formato de resposta às questões; relativamente à adequação do "arranjo gráfico" utilizado e ainda responderam à questão: globalmente, como avalia o IQCE-AEC?.

De acordo com Oluwatayo (2012), havendo peritos na área a classificar uma escala quanto a estes critérios, esta constitui uma forma de validar a escala quanto à sua validade facial.

Tendo em conta que a classificação “1” significava “muito negativamente” e a classificação “9”, as classificações globais podem ser consideradas elevadas. A média global correspondente à média de todos os itens corresponde ao valor de 7.67; A média registada com o valor mais baixo foi de 6.5, que ainda assim constitui um valor elevado. Desta forma, considera-se aprovada quanto aos critérios definidos pelo autor para conferir a validade facial.

### **Notas Finais**

Em jeito de conclusão deve-se salientar que a avaliação dos contextos educativos requer um olhar atento, que contemple uma multiplicidade de dimensões. No contexto escolar, são também muitas as variáveis a considerar, e impõe-se a revisão da relevância das mesmas aquando da construção de uma escala. No atual instrumento analisado, o IQCE-AEC, verificou-se que este contempla, na sua estrutura e extensão, as dimensões consideradas relevantes na avaliação dos contextos, de acordo com a literatura, e ainda, conseqüentemente, de acordo com a opinião das peritas na área da avaliação dos contextos educativos. Houve, no entanto, uma dimensão que gerou alguma discussão quanto à sua intenção e formato: a Relação com a entidade patronal. A este propósito, foram sugeridas alterações no sentido da otimização da escala.

Este trabalho constitui uma contribuição relevante no que toca à validação do IQCE-AEC; a validade facial refere-se, sobretudo, à validade da escala em relação àquilo que se propõe a medir, e os itens e dimensões constituintes do IQCE-AEC foram analisados nesse sentido. Os resultados obtidos sustentam que a escala reúne os requisitos para ser considerada válida quanto a este critério psicométrico. Não obstante, versões futuras do instrumento podem (e devem) integrar as reformulações e sugestões que foram propostas, tornando o IQCE-AEC ainda mais adequado.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso*. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco). Recuperado de <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL>.
- Almeida, M. (2009). *Escola a Tempo Inteiro: a perspetiva dos pais. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho
- Balbinotti, M. (2005). Para se avaliar o que se espera: reflexões acerca da validade dos testes psicológicos. *Aletheia*, (21) 43-52. Recuperado em 22 de Setembro de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013476005>
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardim, J. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal* (2.ª Edição). Thessaloniki: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Cardoso, I. (2006). Aspectos Transculturais na Adaptação de Instrumentos de Avaliação Psicológica. *Interações*, 6(10). Recuperado em 30 de setembro, 2014, de <http://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/178/184>
- Clifford, R., Reszka, S. & Rossbach, H. (2010). *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Recuperado de University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute *website*: <http://ers.fpg.unc.edu/sites/ers.fpg.unc.edu/files/ReliabilityEcers.pdf>
- Coelho, L. (2011). *Mulheres e desigualdades em Portugal: conquistas, obstáculos, contradições e ameaças*. Seminário Igualdade de Género: Responsabilidade Social e Cidadania, Covilhã.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *A escola a tempo inteiro. Escola para que te quero?*. Porto: Edições Profedições.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Routledge Falmer.

Declaração Universal dos Direitos do Homem (Nações Unidas, 1948), recuperado em 12 de maio, 2014, [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)

DeVellis, R. (2003). Scale Development: Theory and applications. In Vais, R. (2014). *Validade convergente, validade nomonológica e fiabilidade de medidas de um só-item*. (Tese de mestrado, Universidade de Coimbra). Recuperado em 14 de maio, 2014 de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25642/1/tese%20-%20Rui%20Fernando%20%C3%81vila%20dos%20Vais.pdf>

Evans, J. & Schaeffer, S. (1996). Quality. *Cordinators' Notebok*, (18), 3-75. Recuperado em 17 de maio, 2014 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397963.pdf>

Farinho, S. (2010). *A implementação das atividades de enriquecimento curricular para a criação de uma escola a tempo inteiro – sua implicação na organização e gestão de uma E.B.1 do concelho de Odivelas*. (Tese de Doutoramento: Universidad de Granada). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/5568/1/18791037.pdf>

Farquhar, S. (1989). Defining and assessing quality in early childhood centres. In Mathers, S., Singler, R. & Karemaker, A. (2012). *Improving Quality in the Early Years: A comparison of perspectives and measures*. Daycare Trust and University of Oxford: London/Oxford.

Harms, T., Jacobs, E. & White, D. (1996). *School-age care environment rating scale*. New York: Teachers College Press.

- Harms, T. (2014). Training materials for the SACER Updated Edition. Recuperado do *website* de Environment Rating Scale Institute em [http://www.tcpres.com/pdfs/9780807755099\\_train.pdf](http://www.tcpres.com/pdfs/9780807755099_train.pdf)
- INE, I.P. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos - Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística
- Korjenevitch, M. & Dunifon, R. (2010). *Child Care Center Quality and Child Development*. Cornell Cooperative Extension.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (1986) recuperado em 10 de maio, 2014, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (2009) recuperado em 15 de outubro, 2014, de [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4165&fileName=lei\\_85\\_2009.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4165&fileName=lei_85_2009.pdf)
- Martins, M., Rando, B. & Madureira, C. (2011). *Atividades de enriquecimento curricular das escolas do 1º ciclo do ensino básico – estudos de caso em Lisboa e Porto*. Instituto Nacional de Administração, I.P.
- Mathers, S., Singler, R. & Karemaker, A. (2012). *Improving Quality in the Early Years: A comparison of perspectives and measures*. Daycare Trust and University of Oxford: London/Oxford.
- Despacho nº 14460/2008 de 26 de maio (2008) recuperado em 2 de maio, 2014, de [http://www.dgidc.min-edu.pt/aec/data/aec/legislacao\\_e\\_orientacoes/despacho\\_aec\\_14460\\_2008.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/aec/data/aec/legislacao_e_orientacoes/despacho_aec_14460_2008.pdf).
- Maroco, J. & Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90



- Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012). Validade de conteúdo da Gifted Rating Scale (versão escolar) para a população brasileira. *Avaliação psicológica*, 11(1), 123-140.
- Neves, R. (2010). Atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico – um olhar sobre a avaliação. Aveiro: *Indagatio Didactica*, 125-144.
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84. Recuperado em 5 de maio, 2014 de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a04.pdf> a 5/5/2014
- Pedroso, J. & Branco, P. (2008). Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 82, 53-83.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S. L.,... Rustici, J., & Zelazo, J. (2000). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill: University of north Carolina.
- Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2006). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Preschool (Pre-K) version. In Sá, I. (2011). *Estratégias Avaliativas de um Contexto Educativo: Um estudo exploratório sobre avaliação no 1º Ciclo EB*. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti).
- Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho).
- Oluwatayo, J. (2012). Validity and Reliability Issues in Educational Research. *Journal of Educational and Social Research*, 2(2), 391-400.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). Sistema Educativo Nacional de Portugal: Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos.

- Ramos, A., Pereira, C., Barreto, J., Tavares, J., Chambel, M., Magalhães, P. & Aboim, S. (2013). *20 Anos de Opinião Pública em Portugal e na Europa* (pp. 12-17). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Recuperado em 21 de maio, 2014, <http://www.pop.pt/download/20-anos-opiniao-publica.pdf>
- Rodrigues, M. (2007). *Seminário "Escola/ Família/ Comunidade"*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centres. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- Schweigert, W. (2011). *Research Methods in Psychology: A Handbook* (3<sup>rd</sup> edition). Long Grove, IL: Waveland Press. Recuperado em 21 de setembro, 2014 de [http://books.google.pt/books?id=UW0fAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=UW0fAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Statham, J. & Brophy, J. (1992). Using the early childhood environment rating scale in playgroups. *Educational Research*, 34(2), 141-148.
- Verdasca, J. (2011). A Escola a Tempo Inteiro. *Revista Alentejo Educação*, 3, 6-7.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Yohalem, N., Wilson-Ahlstrom, A., Fischer, S. & Shinn, M. (2009). *Measuring Youth Program Quality: A Guide to Assessment Tools, Second Edition*. Washington, DC: The Forum for Youth Investment.

**ANEXOS**

**Anexo 1**  
**IQCE-AEC**

# Projeto Impacto AEC



Caro(a) Professor(a) ou Assistente Operacional,

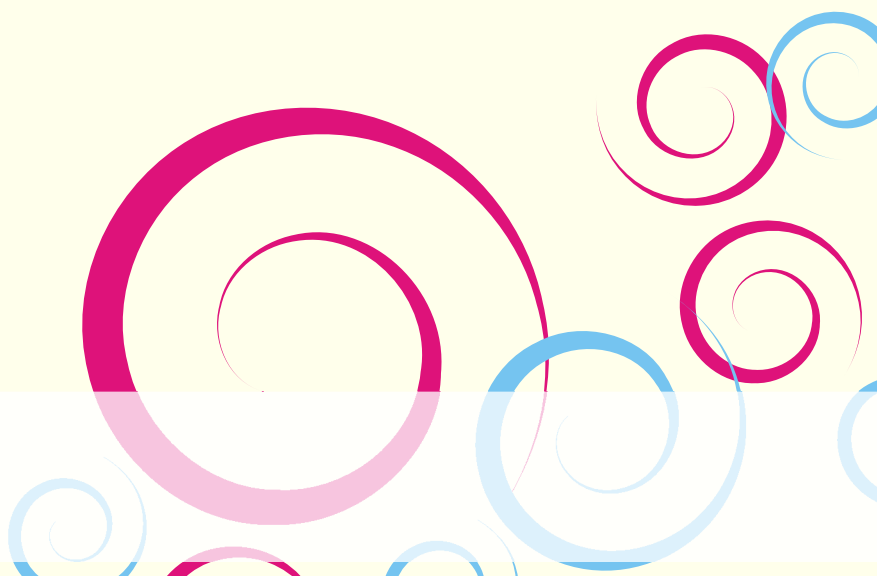
O presente questionário faz parte de uma investigação acerca das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O projeto resulta da colaboração entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, o Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte (CESPU, CRL) e a Área Metropolitana do Porto (AMP). Em todos os 16 municípios foram selecionados ao acaso um determinado número de alunos, pais, professores e assistentes operacionais das escolas para participarem neste projeto. Como verá adiante, é nosso objetivo conhecer a sua opinião sobre vários aspetos relacionados com as AEC. A sua participação, como a das demais pessoas, é voluntária.

Neste questionário pedimos que nos dê a sua opinião a propósito de diferentes aspetos relacionados com as AEC, mas também acerca de um conjunto de fatores relativos às condições da sua implementação.

A resposta ao questionário é anónima, não tendo a pessoa que responde que se identificar em nenhum momento. A informação recolhida é confidencial e apenas a equipa de investigação tem acesso a ela.

A sua resposta a este questionário é muito importante para a realização do estudo.

**Agradecemos desde já a sua participação.**



# Instruções de Preenchimento

Como poderá verificar, não existem respostas certas ou erradas às perguntas deste questionário. O que lhe pedimos é a sua opinião pessoal sobre diferentes aspetos relacionados com as AEC. Por favor, leia atentamente todas as questões e dê a sua resposta sincera a cada uma.

Na maioria das questões pedimos que responda escolhendo uma opção numa escala que tem 5 ou 9 pontos. Estas opções estão organizadas numa escala gradual. Deve colocar uma cruz (X) na opção que melhor corresponde à sua opinião pessoal.

Um exemplo:

Em que medida acha importante para a saúde comer legumes?

A escala de importância para a saúde comer legumes é representada por uma barra horizontal com cinco segmentos de cores diferentes: vermelho, laranja, amarelo, verde claro e verde escuro. Cada segmento contém um quadrado branco para marcar a resposta.

Importância	Opção
Não é nada importante	<input type="checkbox"/>
É pouco importante	<input type="checkbox"/>
É mais ou menos importante	<input type="checkbox"/>
É importante	<input type="checkbox"/>
É muito importante	<input type="checkbox"/>

A sua opinião poderia ser que comer legumes “não é nada importante”. Se assim fosse, deveria colocar uma cruz (X) no quadrado respetivo: o primeiro a contar da esquerda. Se achasse “pouco importante”, então teria que colocar a cruz no quadrado a seguir. Ou seja, quanto mais achasse que é importante para a sua saúde comer legumes, mais a sua cruz deveria ser colocada para a direita. O máximo da escala é a opinião de que “É muito importante”.

No questionário, as escalas de resposta variam consoante a opinião que lhe pedimos, mas a forma de responder é semelhante à deste exemplo.

Relativamente a si, responda às questões seguintes:

Idade \_\_\_\_\_ Sexo: Feminino  Masculino

Há quantos anos exerce funções relacionadas com o ensino? \_\_\_\_\_

Há quantos anos trabalha na atual escola? \_\_\_\_\_

Atualmente trabalha em mais alguma escola? Não  Sim

Se sim, em quantas trabalha ao todo? \_\_\_\_\_

1 - Fazendo uma apreciação global, acha que os alunos gostam das aulas de AEC?

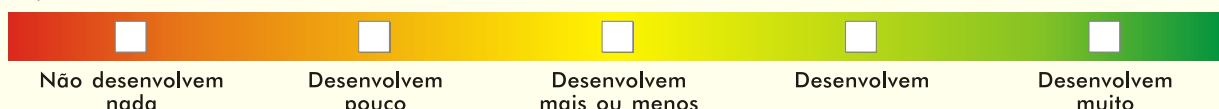


2 - Acha que as AEC são importantes para o desenvolvimento global dos alunos?



3 - Abaixo pedimos a sua opinião acerca das AEC mais comuns.

3.1 - Numa apreciação global, acha que as AEC de *Ensino do Inglês* desenvolvem o gosto dos alunos por este domínio?



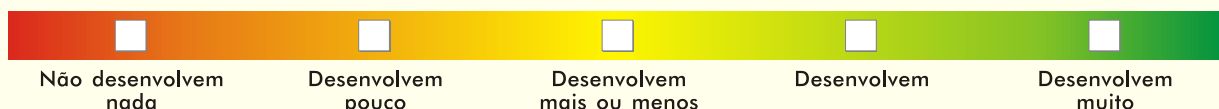
3.2 - Numa apreciação global, acha que as AEC de *Ensino da Música* desenvolvem o gosto dos alunos por este domínio?



3.3 - Numa apreciação global, acha que as AEC de *Atividade Física e Desportiva* desenvolvem o gosto dos alunos por este domínio?



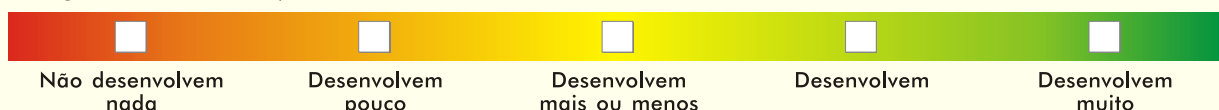
3.4 - Numa apreciação global, acha que as AEC de *Expressão Plástica* desenvolvem o gosto dos alunos por este domínio?



3.5 - Numa apreciação global, acha que as AEC de *Expressão Dramática* desenvolvem o gosto dos alunos por este domínio?



3.6 - Numa apreciação global, acha que as AEC de *Tecnologia de Informação e Comunicação* desenvolvem o gosto dos alunos por este domínio?



4 - Acha que as AEC ajudam os alunos nas outras atividades escolares?



5 - Numa apreciação geral, com que frequência os pais dos alunos contactaram consigo a propósito das AEC?



6 - Numa apreciação geral, com que frequência acha que os pais dos alunos contactaram com outras pessoas da escola a propósito das aulas das AEC?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Muitas vezes

7 - Do que sabe, e numa apreciação geral, qual acha que é o grau de conhecimento dos pais acerca das aulas de AEC?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecem muito mal	Conhecem mal	Conhecem mais ou menos	Conhecem bem	Conhecem muito bem

8 - Numa apreciação de conjunto, como caracteriza o comportamento dos alunos nas aulas de AEC?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comportam-se muito mal	Comportam-se mal	Comportam-se mais ou menos	Comportam-se bem	Comportam-se muito bem

9 - Como avalia a forma como têm corrido as AEC?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Têm corrido muito mal	Têm corrido mal	Têm corrido mais ou menos	Têm corrido bem	Têm corrido muito bem

10 - Qual o seu grau de satisfação com a participação dos alunos nas AEC?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Totalmente insatisfeito(a)	Insatisfeito(a)	Mais ou menos satisfeito(a)	Satisfeito(a)	Totalmente satisfeito(a)

13 - Qual acha que é, ou seria, a preferência dos alunos relativamente ao horário de funcionamento das AEC?  
[Por favor, responda mesmo que atualmente o horário das AEC na sua escola seja apenas de manhã ou apenas de tarde.]

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta(ria) muito mais de manhã	Gosta(ria) mais de manhã	É indiferente	Gosta(ria) mais de tarde	Gosta(ria) muito mais de tarde

14 - Na sua opinião, tendo em conta todas as atividades escolares, as AEC funcionam (ou funcionariam)...

[Por favor, responda mesmo que atualmente o horário das AEC na sua escola seja apenas de manhã ou apenas de tarde.]

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito melhor de manhã	Melhor de manhã	É indiferente	Melhor de tarde	Muito melhor de tarde



A seguir apresentamos-lhe um conjunto de aspetos referentes às condições de implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Solicitamos-lhe que nos dê a sua opinião sobre cada um desses aspetos, tendo em consideração a escola onde exerce a sua atividade. Se exercer a sua atividade em mais do que uma escola, reporte as suas respostas à escola em que trabalha maior número de horas.

A forma de resposta é comum a todas as questões. Pretendemos que avalie cada aspeto listado numa escala de 9 pontos, que varia entre os extremos “Avalio muito negativamente” e “Avalio muito positivamente”. Portanto, quanto mais para a direita colocar a cruz (X), mais positivamente avalia a dimensão apresentada. O quadrado central corresponde a uma avaliação “nem negativa nem positiva”.

	Avalio muito negativamente	Avalio nem negativamente, nem positivamente	Avalio muito positivamente
1 - A adequação do espaço onde se realizam as AEC ao número de crianças inscritas nessas atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - A iluminação do espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - A ventilação e arejamento do espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - O controlo da temperatura do espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - A acústica do espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - O estado de conservação do espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - A limpeza e manutenção do espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - A adequação do espaço onde se realizam as AEC aos diferentes “tipos” de AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - A adequação do espaço disponível para acondicionamento do material utilizado nas AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - A adequação do espaço onde se realizam as AEC a indivíduos com necessidades específicas de funcionalidade, incapacidade e saúde (por ex. mobilidade ou acessibilidade condicionada)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 - O estado de conservação do equipamento e mobiliário no espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 - A limpeza e manutenção do equipamento e mobiliário no espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 - A quantidade do equipamento e mobiliário básico (mesas, cadeiras) no espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 - A qualidade do equipamento (por ex. quadro branco, quadro interativo) e mobiliário no espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 - A adequação do equipamento e mobiliário para as atividades de AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 - O conforto do equipamento e mobiliário do espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 - A adequação do equipamento e mobiliário onde se realizam as AEC a indivíduos com necessidades específicas de funcionalidade, incapacidade e saúde (por ex. mobilidade ou acessibilidade condicionada)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 - A quantidade de materiais para as atividades das aulas de AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 - A condição e estado de conservação dos materiais que o professor de AEC pode utilizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 - A adequação dos materiais de AEC à idade das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avalio muito negativamente      Avalio nem negativamente, nem positivamente      Avalio muito positivamente

21 -	A variedade de materiais que o professor de AEC pode utilizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 -	A adequação dos materiais pedagógicos a crianças com necessidades específicas de funcionalidade, incapacidade e saúde (por ex. mobilidade ou acessibilidade condicionada)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 -	A adequação do mobiliário para os professores de AEC guardarem os seus objetos pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 -	Adequação do espaço para convívio entre profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 -	A adequação do espaço para os professores de AEC planificarem a sua atividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 -	A adequação do espaço para reuniões de trabalho envolvendo professores de AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 -	A adequação do espaço destinado aos profissionais relativamente a indivíduos com necessidades específicas de funcionalidade, incapacidade e saúde (por ex. mobilidade ou acessibilidade condicionada)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 -	A supervisão da entrada das crianças no recinto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 -	A supervisão da saída das crianças da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 -	A segurança dos alunos no interior do edifício da escola (por ex. nas salas, corredores, refeitório, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 -	A segurança dos alunos no espaço de recreio da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 -	A segurança dos alunos no espaço envolvente da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 -	A adequação da supervisão dos alunos por parte dos assistentes operacionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 -	Estabelecimento de limites comportamentais apropriados com os alunos no espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 -	A segurança dos professores de AEC no interior do edifício da escola (por ex. nas salas, corredores, refeitório, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 -	A segurança dos professores de AEC no espaço de recreio da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 -	A segurança dos professores de AEC no espaço envolvente da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 -	O cuidado dos assistentes operacionais com aspetos desenvolvimentais das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 -	Os assistentes operacionais enquanto modelo de competências sociais (são calmos, bons ouvintes, simpáticos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 -	As interações entre os assistentes operacionais e os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 -	As interações entre alunos (cooperação, partilha, respeito, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 -	As interações entre o professor de AEC e os alunos das AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 -	As interações entre os alunos e os professores das atividades curriculares regulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 -	As interações entre os assistentes operacionais e os professores das atividades curriculares regulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 -	As interações entre os assistentes operacionais e os professores de AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 -	As interações entre os professores de AEC e os restantes professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 -	A partilha de informação entre os profissionais relativamente às crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 -	As oportunidades que os professores de AEC têm para conhecer as necessidades e interesses dos seus alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 -	O tempo destinado pela escola para a comunicação entre os profissionais que lidam com as mesmas crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Agradecidos pela sua participação.



**Anexo 2**  
**Questionário 1**

## Questionário

O presente questionário surge no âmbito da dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, na área de Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, subordinada ao tema dos instrumentos de avaliação da qualidade dos contextos educativos, no contexto específico das Atividades de Enriquecimento Curricular. O instrumento sobre o qual se pretende obter mais informação é o Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos (IQCE). Para o efeito, são apresentados todos os itens constituintes da escala de forma aleatória, sendo pedido aos participantes – peritos de avaliação da qualidade dos contextos educativos - para colocarem uma cruz [X] na categoria na qual consideram que mais se enquadra, encontrando-se o número do item e a tabela de respostas abaixo. Seguidamente, é ainda colocada uma questão relacionada com a organização dos itens por categorias.

A sua resposta a este questionário é muito importante para a realização deste estudo.

Agradeço desde já a sua participação!

De seguida, todos os itens constituintes do IQCE são apresentados aleatoriamente. As folhas de registo para emparelhamento dos itens com a categoria correspondente encontram-se a partir da página 6. A cada linha numerada nas folhas de resposta, corresponde um item dos que são agora apresentados abaixo. Pedimos que o leia atentamente todos os itens, e que, na folha de resposta, coloque uma cruz [X] no quadrado correspondente à categoria que considera mais adequada.

1. Adequação dos materiais de AEC à idade das crianças;
2. As interações entre os professores de AEC e os restantes professores;
3. O cumprimento do contrato laboral entre os professores de AEC e a entidade patronal;
4. A limpeza e manutenção do espaço onde se realizam as AEC;
5. A adequação da proporção professor de AEC/ criança nas AEC;
6. A “marca identitária” das AEC;
7. A qualidade do equipamento (por ex. quadro branco, quadro interativo) e o mobiliário no espaço onde se realizam as AEC;
8. Adequação do espaço para o convívio entre profissionais;
9. O cuidado dos assistentes operacionais com aspetos desenvolvimentais das crianças;
10. A competência técnica dos professores de AEC;
11. A articulação entre os professores das AEC e os professores titulares de turma;
12. A adequação da gestão da “bolsa” de professores de AEC (por ex. situações de substituição);
13. A variedade de materiais que os professores de AEC podem utilizar;
14. A adequação dos horários das AEC ao desenvolvimento da atividade docente em AEC;
15. As interações entre o professor de AEC e os alunos das AEC;
16. A ventilação e arejamento do espaço onde se realizam as AEC;
17. A segurança dos alunos no interior do edifício da escola (por ex. nas salas, corredores, refeitório, etc.);
18. O estado de conservação do equipamento e mobiliário no espaço onde se realizam as AEC;
19. A quantidade de materiais para as atividades das aulas de AEC;

20. A adequação do espaço onde se realizam as AEC ao número de crianças inscritas nessas atividades;
21. A segurança dos professores de AEC no espaço envolvente da escola;
22. O valor atribuído pelos pais às AEC;
23. A limpeza e manutenção do equipamento e mobiliário no espaço onde se realizam as AEC;
24. A promoção da tomada de iniciativa dos alunos nas AEC;
25. A adequação do espaço destinado aos profissionais relativamente a indivíduos com necessidades específicas de funcionalidade, incapacidade e saúde (por ex. mobilidade ou acessibilidade condicionada);
26. O controlo da temperatura do espaço onde se realizam as AEC;
27. As oportunidades que os professores de AEC têm para conhecer as necessidades e interesses dos seus alunos;
28. As oportunidades de formação profissional para os professores de AEC proporcionadas pela entidade patronal;
29. A adequação da supervisão dos alunos por parte dos assistentes operacionais;
30. A adequação do equipamento e mobiliário onde se realizam as AEC a indivíduos com necessidades específicas de funcionalidade, incapacidade e saúde (por ex. mobilidade e acessibilidade condicionada);
31. A adequação entre as AEC e o projeto educativo da escola;
32. A adequação do espaço disponível para acondicionamento do material utilizado nas AEC;
33. As interações entre os assistentes operacionais e os professores das atividades curriculares regulares;
34. A iluminação do espaço onde se realizam as AEC;
35. A qualidade da relação dos professores de AEC com a respetiva entidade patronal;
36. A adequação do espaço para reuniões de trabalho envolvendo professores de AEC;
37. A adequação do sistema de avaliação dos professores de AEC (por ex. assiduidade, pontualidade, motivação, competência técnica, etc.);
38. A adequação da composição das turmas das AEC;
39. A segurança dos professores de AEC no espaço do recreio da escola;
40. A quantidade do equipamento e mobiliário básico (mesas, cadeiras) no espaço onde se realizam as AEC;
41. A adequação da proporção assistentes operacionais / alunos;



42. O estado de conservação do espaço onde se realizam as AEC;
43. A supervisão da saída das crianças da escola;
44. As interações entre os assistentes operacionais e os alunos;
45. A informação facultada pela entidade patronal acerca das orientações programáticas do projeto de AEC;
46. A condição e estado de conservação dos materiais que o professor da AEC pode utilizar;
47. A adequação do espaço para os professores de AEC planificarem a sua atividade;
48. O cuidado na partilha e transição entre espaços das AEC e restantes atividades;
49. A partilha de informação entre os profissionais relativamente às crianças;
50. A adequação do espaço onde se realizam as AEC a indivíduos com necessidades específicas de funcionalidade, incapacidade e saúde ( por ex. mobilidade ou acessibilidade condicionada);
51. A segurança dos alunos no espaço envolvente da escola;
52. O suporte proporcionado pela respetiva entidade patronal para o exercício da atividade dos professores de AEC;
53. A acústica do espaço onde se realizam as AEC;
54. As interações entre os assistentes operacionais e os professores de AEC;
55. A adequação dos horários das AEC no contexto do horário escolar dos alunos;
56. O conforto do equipamento e mobiliário do espaço onde se realizam as AEC;
57. A segurança dos professores de AEC no interior do edifício da escola (por ex. nas salas, corredores, refeitório, etc.);
58. O planeamento conjunto das atividades de AEC com o professor titular de turma;
59. A estabilidade profissional dos professores de AEC;
60. As interações entre os alunos e os professores das atividades curriculares regulares;
61. A supervisão da entrada das crianças no recinto escolar;
62. A adequação do espaço onde se realizam as AEC aos diferentes “tipos”;
63. Estabelecimento de limites comportamentais apropriados com alunos no espaço onde se realizam as AEC;
64. A adequação do equipamento e mobiliário para as atividades de AEC;

65. A promoção da autonomia dos alunos nas AEC;
66. A competência pedagógica dos professores de AEC;
67. A adequação do mobiliário para os professores de AEC guardarem os seus objetivos pessoais;
68. Os assistentes operacionais enquanto modelo de competências sociais (são calmos, bons ouvintes, simpáticos, etc.);
69. O estabelecimento de oportunidades para a participação dos pais nas atividades de AEC;
70. A criação de oportunidade para discutir e refletir com o professor titular de turma acerca das AEC;
71. A segurança dos alunos no espaço de recreio da escola;
72. A estimulação da criatividade dos alunos nas AEC;
73. A partilha de informação entre pais e professores de AEC;
74. A adequação dos materiais pedagógicos a crianças com necessidades específicas de funcionalidade, incapacidade e saúde (por ex. mobilidade ou acessibilidade condicionada);
75. Integração da diversidade sociocultural das famílias nas atividades de AEC (minorias étnicas, nível socioeconómico, etc.);
76. As interações entre alunos (cooperação, partilha, respeito, etc.);
77. A adequação da articulação curricular vertical no âmbito do agrupamento de escolas;
78. O tempo destinado pela escola para a comunicação entre os profissionais que lidam com as mesmas crianças.

Número do item	Espaços	Equipamento e mobiliário	Materiais pedagógicos	Espaços e Mobiliário para Profissionais	Partilha de informação entre alunos	Planeamento e articulação entre profissionais	Proporção Adulto / Criança	Promoção das competências dos alunos	Horários e turmas	Oportunidades de participação dos pais	Segurança e supervisão dos alunos	Segurança dos profissionais	Interações	Relação com a entidade patronal	Outra categoria. Qual?
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															

Número do item	Espaços	Equipamento e mobiliário	Materiais pedagógicos	Espaços e Mobiliário para Profissionais	Partilha de informação entre alunos	Planeamento e articulação entre profissionais	Proporção Adulto / Criança	Promoção das competências dos alunos	Horários e turmas	Oportunidades de participação dos pais	Segurança e supervisão dos alunos	Segurança dos profissionais	Interações	Relação com a entidade patronal	Outra categoria. Qual?
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															
29															
30															
31															
32															
33															
34															
35															
36															

Número do item	Espaços	Equipamento e mobiliário	Materiais pedagógicos	Espaços e Mobiliário para Profissionais	Partilha de informação entre alunos	Planeamento e articulação entre profissionais	Proporção Adulto / Criança	Promoção das competências dos alunos	Horários e turmas	Oportunidades de participação dos pais	Segurança e supervisão dos alunos	Segurança dos profissionais	Interações	Relação com a entidade patronal	Outra categoria. Qual?
37															
38															
39															
40															
41															
42															
43															
44															
45															
46															
47															
48															
49															
50															
51															
52															
53															
54															

Número do item	Espaços	Equipamento e mobiliário	Materiais pedagógicos	Espaços e Mobiliário para Profissionais	Partilha de informação entre alunos	Planeamento e articulação entre profissionais	Proporção Adulto / Criança	Promoção das competências dos alunos	Horários e turmas	Oportunidades de participação dos pais	Segurança e supervisão dos alunos	Segurança dos profissionais	Interações	Relação com a entidade patronal	Outra categoria. Qual?
55															
56															
57															
58															
59															
60															
61															
62															
63															
64															
65															
66															
67															
68															
69															
70															
71															
72															

Número do item	Espaços	Equipamento e mobiliário	Materiais pedagógicos	Espaços e Mobiliário para Profissionais	Partilha de informação entre alunos	Planeamento e articulação entre profissionais	Proporção Adulto / Criança	Promoção das competências dos alunos	Horários e turmas	Oportunidades de participação dos pais	Segurança e supervisão dos alunos	Segurança dos profissionais	Interações	Relação com a entidade patronal	Outra categoria. Qual?
73															
74															
75															
76															
77															
78															

Na conceção da escala, foram originalmente pensadas 14 categorias para dividir e organizar os itens. Considera que as categorias, apresentadas novamente a baixo, poderiam ser reestruturadas? Se sim, escreva o mesmo número ao lado das categorias que considera que se poderiam agrupar, e se assim entender, sugira uma nova designação para a nova categoria, resultante da junção de duas ou mais categorias.

Espaços

---

Equipamento e mobiliário

---

Materiais pedagógicos

---

Espaços e Mobiliário para Profissionais

---

Partilha de informação entre alunos

---

Planeamento e articulação entre profissionais

---

Proporção Adulto / Criança

---

Promoção das competências dos alunos

---

Horários e turmas

---

Oportunidades de participação dos pais

---

Segurança e supervisão dos alunos

---

Segurança dos profissionais

---

Interações

---

Relação com a entidade patronal

---

**FIM. MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!**



**Anexo 3**  
**Guião da discussão de grupo**

## **Análise do Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos**

### **Guião para a discussão em grupo com peritos na avaliação da qualidade dos contextos educativos**

**Temática geral:** análise dos itens do Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos quanto à sua validade facial. Discussão sobre itens que mostraram baixa validade facial nos questionários previamente administrados.

**Participantes:** 4-6 peritos na avaliação da qualidade dos contextos educativos, que previamente preencheram um questionário onde enquadraram cada item da escala numa das 14 categorias.

**Duração total da discussão de grupo:** entre 1:30h a 2 horas.

#### **Introdução**

Tempo: 5 minutos

Objetivo: Incentivar o debate e motivar os participantes.

Papel do moderador:

- a) Agradecer a presença de todos os participantes, realçando a importância da sua participação para o estudo;
- b) Informar os participantes sobre os resultados gerais do questionário que preencheram previamente (percentagem de itens em que houve concordância total quanto à categoria onde se inserem, percentagem de itens em que a maioria dos participantes concordou quanto à categoria em que se insere um item, e ainda percentagem de itens que não obtiveram concordância);
- c) Reconfirmar autorização dos participantes para a gravação áudio e vídeo das discussões;
- c) Destacar a importância da interação e discussão entre os elementos do grupo, promovendo-se a reflexão conjunta sobre os itens que não obtiveram concordância quanto à categoria em que se inserem;
- d) Discutir a fusão de categorias, partindo das sugestões recolhidas através dos questionários.

#### **Desenvolvimento**

Tempo: 1:25h a 1:55h

Papel do moderador:

- a) Colocar as questões para debate;
- b) Garantir a participação de todos;
- c) Incentivar o debate;
- d) Intervir se algum participante se desviar do tema;
- e) Fazer uma síntese da discussão ao fim da reflexão sobre cada item.

## Parte I

Objetivo: discutir sobre os itens que não obtiveram concordância quanto à categoria em que se inserem

Itens a explorar no debate:

- a) Item 9: A adequação do espaço disponível para acondicionamento do material utilizado nas AEC;  
*Espaços (2); Espaço e mobiliário para profissionais (2) – \*a fusão destas categorias foi sugerida por 2 participantes.*
  
- b) Item 11: O estado de conservação do equipamento e mobiliário no espaço onde se realizam as AEC;  
*Equipamento e mobiliário (2); Espaços (1); Espaços e mobiliário para profissionais(1) – \*a fusão destas 3 categorias foi sugerida por 2 participantes.*
  
- c) Item 19: A condição e estado de conservação dos materiais que o professor de AEC pode utilizar;  
*Equipamento e mobiliário (2); Materiais pedagógicos (3).*
  
- d) Item 33: A adequação da supervisão dos alunos por parte dos assistentes operacionais;  
*Segurança e supervisão dos alunos (3); Promoção das competências dos alunos (1); Interações (1) – \* a fusão entre PCA e I foi sugerida por 1 participante.*
  
- e) Item 34: Estabelecimento de limites comportamentais apropriados com alunos no espaço onde se realizam as AEC;  
*Promoção das competências dos alunos (2); Segurança e supervisão dos alunos (2); Interações (1).*
  
- f) Item 39: Os assistentes operacionais enquanto modelo de competências sociais (são calmos, bons ouvintes, simpáticos, etc.);  
*Interações (3); Promoção das competências dos alunos (2).*
  
- g) Item 41: As interações entre alunos (cooperação, partilha, respeito, etc.);  
*Interações (3); Partilha de informação entre alunos (2).*
  
- h) Item 45: As interações entre os assistentes operacionais e os professores de AEC;  
*Interações (3); Planeamento e articulação entre profissionais (2).*

- i) Item 48: As oportunidades que os professores de AEC têm para conhecer as necessidades e os interesses dos seus alunos;  
*Promoção e competências dos alunos (1 e ?); Interações (2); Planeamento e articulação entre profissionais (1).*
- j) Item 60: O cuidado na partilha e transição entre espaços das AEC e restantes atividades;  
*Planeamento e articulação entre profissionais (3); Horários e turmas (?); Espaços (1) - \* a fusão entre PAP e HT foi sugerido por 1 participante.*
- k) Item 69: A estabilidade profissional dos professores de AEC;  
*Outros (2); Outros: pessoal; Outros: profissionais; relação com a entidade patronal (1).*
- l) Item 70: A competência técnica dos professores de AEC;  
*Outros: pessoal; Outros: formação e qualificação; Outros; Promoção das competências dos alunos (1); proporção adulto criança (1).*
- m) Item 71: A competência pedagógica dos professores de AEC;  
*Promoção das competências dos alunos (2); Outros (1); Outros: formação/qualificação (1); Outros: pessoal (1).*
- n) Item 73: As oportunidades de formação profissional para os professores de AEC proporcionadas pela entidade patronal;  
*Relação com a entidade patronal (2 e ?); Outros: Formação dos profissionais (1); Outros (1).*
- o) Item 75: A informação facultada pela entidade patronal acerca das orientações programáticas do projeto das AEC;  
*Planeamento e articulação entre profissionais (3 e ?); relação com a entidade patronal (2).*
- p) Item 76: A adequação do sistema de avaliação dos professores de AEC (por ex. assiduidade, pontualidade, motivação, competência técnica, etc.);  
*Outros (2); Outros: pessoal (1); Outros: condições profissionais (1); relação com a entidade patronal (1).*
- q) Item 77: A adequação da gestão da “bolsa” de professores de AEC (por ex. situações de substituição);  
*Planeamento e articulação entre profissionais (3); Relação com a entidade patronal (1); Outros: organização (1).*

r) Item 78: A “marca identitária” das AEC;  
*Outros: Missão (1); Outros: Princípios ou filosofia (1); Outro (2); Não respondeu (1).*

## Parte II

Objetivo: Discutir a redefinição de categorias de organização dos itens, de acordo com as sugestões recolhidas nos questionários.

a) Espaços, Equipamento e mobiliário (1), Espaços e mobiliário para profissionais (2 participantes); Item 9 e 11 - as respostas variaram dentro destas 3 categorias.  
Novas designações sugeridas para a fusão: *Espaço, equipamento e mobiliário; Espaços, mobiliário e equipamento; Espaços e equipamentos.*

b) Interações, Partilha de informação entre alunos (1); Promoção das competências dos alunos (1);  
Novas designações sugeridas para a fusão: *Interações*

c) Proporção adulto criança, Horários e turmas (1), Planeamento e articulação entre profissionais (1);  
Novas designações sugeridas para a fusão: *Horários e turmas*

d) Materiais pedagógicos, Promoção das competências dos alunos (1);  
Novas designações sugeridas para a fusão: *Adequação desenvolvimental de materiais e atividades*

e) Segurança e supervisão dos alunos, Segurança dos profissionais (2);  
Novas designações sugeridas para a fusão: *Segurança e supervisão; Saúde e Segurança.*

f) Eliminar categoria “partilha de informação entre alunos” e sub-dividir a categoria interações em: Interações Adulto-Criança; Interações Criança-Criança.

## Conclusão

Tempo: 15 minutos

Objetivo: Elaborar uma síntese das ideias principais.

Papel do moderador/tópicos a explorar no debate:

a) Confirmar com os participantes a identificação das principais ideias que surgiram neste grupo de discussão;

b) Agradecer a participação de todos, enfatizando a importância da sua opinião;

c) Referir que futuramente serão informados sobre os resultados deste trabalho.

**Anexo 4**  
**Questionário 2**

**Inventário de Qualidade do Contexto Educativo para as Atividades de Enriquecimento curricular (IQCE-AEC) - Questões complementares à discussão**

Considerando uma escala de 1 a 9, em que 1 é "muito negativamente", 9 é "muito positivamente" e 5 é "nem positiva, nem negativamente", como avalia o "Inventário de Qualidade do Contexto Educativo para as Atividades de Enriquecimento curricular" (IQCE-AEC) tendo em conta os critérios abaixo indicados? Assinale com um [X] a sua opção. Se pretender complementar a sua resposta ou acrescentar mais alguma informação utilize, por favor, o espaço de "observações".

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. A estrutura do instrumento tendo em conta as dimensões relevantes para a avaliação da qualidade dos contextos educativos									
Observações:									
2. A adequação dos itens tendo em conta essas mesmas dimensões									
Observações:									
3. A adequação do nível de dificuldade dos itens para os respondentes;									
Observações:									

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. A adequação do formato de resposta às questões									
Observações:									
5. A adequação do "arranjo gráfico" utilizado?									
Observações:									
6. Globalmente, como avalia o IQCE-AEC?									
Observações:									

\* Por lapso, houve um engano na referência à designação de uma das categorias quer no questionário enviado, quer no grupo de discussão. De facto, a categoria "Partilha de informação entre alunos" deveria ser lida como "Partilha de informação sobre os alunos". Desta forma, considera que os itens 47, 48 e 49 da escala se adequam à categoria proposta?

---



---



---

**FIM. MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!**



## **Anexo 5**

**Tabela com percentagem de respostas e categorias atribuídas aos itens no  
questionário 1**

**Tabela com percentagem de respostas e categorias atribuídas aos itens no questionário 1**

Item	Percentagem de acordo	Sub-dimensão atribuída pela maioria	2.ª Sub-dimensão atribuída
1	100%	Espaços	
2	100%	Espaços	
3	100%	Espaços	
4	100%	Espaços	
5	100%	Espaços	
6	100%	Espaços	
7	100%	Espaços	
8	100%	Espaços	
9	66.67%	Espaços	Espaços e mobiliário para profissionais
10	100%	Espaços	
11	66.67%	Equipamento e mobiliário	Espaços; Espaços e mobiliário para profissionais
12	100%	Equipamento e mobiliário	
13	100%	Equipamento e mobiliário	
14	85.7%	Equipamento e mobiliário	Materiais pedagógicos
15	100%	Equipamento e mobiliário	
16	100%	Equipamento e mobiliário	
17	100%	Equipamento e mobiliário	
18	100%	Materiais pedagógicos	
19	66.67%	Materiais pedagógicos	Equipamento e mobiliário
20	83.3%	Materiais pedagógicos	Promoção das competências dos alunos
21	100%	Materiais pedagógicos	
22	100%	Materiais pedagógicos	
23	100%	Espaços e mobiliário para profissionais	
24	83.3%	Espaços e mobiliário para profissionais	Espaços
25	100%	Espaços e mobiliário para profissionais	
26	100%	Espaços e mobiliário para profissionais	
27	100%	Espaços e mobiliário para profissionais	
28	100%	Segurança e supervisão dos alunos	
29	100%	Segurança e supervisão dos alunos	
30	83.3%	Segurança e supervisão dos alunos	Segurança dos profissionais
31	100%	Segurança e supervisão dos alunos	
32	100%	Segurança e supervisão dos alunos	

33	66.67%	Segurança e supervisão dos alunos	Promoção das competências dos alunos; Interações
34	50%	Promoção das competências dos alunos	Interações; Segurança e supervisão dos alunos
35	100%	Segurança dos profissionais	
36	100%	Segurança dos profissionais	
37	100%	Segurança dos profissionais	
38	83.3%	Promoção das competências dos alunos	Proporção Adulto/Criança
39	50%	Interações; Promoção das competências dos alunos	
40	100%	Interações	
41	66.67%	Interações	Partilha de informação entre alunos
42	100%	Interações	
43	100%	Interações	
44	83.3%	Planeamento e articulação entre profissionais	Interações
45	66.67%	Interações	Planeamento e articulação entre profissionais
46	83.3%	Planeamento e articulação entre profissionais	Interações
47	100%	Planeamento e articulação entre profissionais	
48	40%	Interações; Planeamento e articulação entre profissionais	Promoção das competências dos alunos
49	100%	Planeamento e articulação entre profissionais	
50	100%	Planeamento e articulação entre profissionais	
51	100%	Planeamento e articulação entre profissionais	
52	100%	Planeamento e articulação entre profissionais	
53	83.3%	Proporção adulto criança	Segurança e supervisão dos alunos
54	100%	Proporção adulto criança	
55	83.3%	Promoção das competências dos alunos	Interações

56	100%	Promoção das competências dos alunos	
57	100%	Promoção das competências dos alunos	
58	100%	Planeamento e articulação entre profissionais	
59	100%	Planeamento e articulação entre profissionais	
60	50%	Planeamento e articulação entre profissionais	Horários e turmas; Espaços
61	100%	Horários e turmas	
62	100%	Horários e turmas	
63	100%	Horários e turmas	
64	100%	Oportunidades de participação dos pais	
65	100%	Oportunidades de participação dos pais	
66	83.3%	Oportunidades de participação dos pais	Outros
67	83.3%	Oportunidades de participação dos pais	Promoção das competências dos alunos
68	100%	Relação com a entidade patronal	
69	33.3%	Outros; Relação com a entidade patronal	Outros: Pessoal; Outros: Condições profissionais;.
70	16.67%	Outros	Outros: Pessoal; Outros: Formação e qualificação; Outros: Qualificação profissional; Promoção das competências dos alunos; Proporção adulto criança
71	33.3%	Promoção das competências dos alunos	Outros; Outros: Formação e qualificação; Outros: Pessoal; Relação com a entidade patronal
72	83.3%	Relação com a entidade patronal	Outros
73	60%	Relação com a entidade patronal	Outros; Outros: Formação dos profissionais
74	100%	Relação com a entidade patronal	
75	50%	Planeamento e articulação entre	

		profissionais; Relação com a entidade patronal	
76	33.3%	Outros	Outros: pessoal; Outros: Condições profissionais; Outros: Qualificação profissional
77	50%	Planeamento e articulação entre profissionais	Relação com a entidade patronal; Outros: organização
78	40%	Outros	Outros: Missão; Outros: Princípio ou filosofia;