

Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar

Estudos de Caso – Relatório final

Agosto de 2014

GLOSSÁRIO

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CLASS - Classroom Assessment Scoring System

DGE - Direção-Geral da Educação

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DSR - Direção de Serviços Regional

DSRA - Direção de Serviços Região Alentejo

DSRAL - Direção de Serviços da Região do Algarve

DSRC - Direção de Serviços da Região Centro

DSRLVT - Direção de Serviços Região Lisboa e Vale do Tejo

DSRN - Direção de Serviços da Região Norte

ECERS-E - Early Childhood Environment Rating Scale – Extension

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

EE – Encarregado de Educação

ELI - Equipa Local de Intervenção Precoce

ESE-IPP - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

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

ICER-R - The Individual Child Engagement Record – Revised Manual

ISCTE-IUL - ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

ISPA-IU - Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitário

JI – Jardim de infância

KIDS - Kindergarten Inventory of Developmental Skills

MEC - Ministério da Educação e Ciência

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PDC - Problemas de Desenvolvimento e de Comportamento

WPPSI-R - Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised

Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar

Estudos de Caso – Relatório final

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os estabelecimentos de educação pré-escolar, educadoras e crianças que participaram neste estudo.

Agradecemos a todos os colaboradores que participaram nas recolhas de dados, designadamente:

Ana Isabel Soares

Ana Rita Barros

Bárbara Tadeu

Carina Pereira

Cátia Sofia Castro

Francisca Ferreira

Helena Mocho

Isabel Carneiro

Margarida Fialho

Purificação Mil-Homens

Nadine Correia

Teresa Aguiar

Tiago Ferreira

Vânia Graça

Vera Coelho

Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar

Estudos de Caso – Relatório final

O presente relatório contém a informação recolhida no âmbito dos estudos de caso desenvolvidos no contexto do projeto “Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar” e complementa o relatório que apresenta os resultados da aplicação do questionário “Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar” administrado a nível nacional, em Portugal Continental. Foram observadas no total 25 salas de jardim de infância, tendo sido selecionadas, aleatoriamente, 5 salas em cada uma das Direções de Serviços Regionais e de entre a totalidade dos estabelecimentos da rede nacional de educação pré-escolar. Este estudo decorreu entre janeiro e junho de 2014.

São apresentadas, em primeiro lugar, as perceções e práticas das educadoras titulares das salas, obtidas através do preenchimento de um questionário, seguindo-se informação sobre as atividades desenvolvidas, bem como sobre a qualidade das salas obtida pela aplicação de vários instrumentos de observação. De seguida, apresenta-se a informação acerca do envolvimento de 50 crianças no desempenho de atividades nas salas, bem como os resultados da avaliação direta, a nível de conhecimentos e capacidades, de 147 crianças. Neste estudo procedeu-se também a uma recolha das planificações usadas pelas educadoras e a entrevistas semiestruturadas às educadoras das salas. Esta informação, contudo, pela sua complexidade e natureza qualitativa dos dados recolhidos será objeto de uma análise exaustiva e detalhada em outro documento.

Dado o carácter qualitativo deste estudo e a dimensão da amostra os resultados encontrados não podem ser generalizados à população de jardins de infância em Portugal descrevendo apenas as salas dos jardins incluídos neste trabalho.

Coordenadora do projeto: Isabel Macedo Pinto Abreu Lima (Professora Auxiliar, FPCEUP)

Equipa: Ana Isabel Mota Pinto (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Catarina Rodrigues Grande (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Isabel Macedo Pinto Abreu Lima (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Joana Cadima (Bolsista de pós-doutoramento, FPCEUP)
Maria de Lourdes Mata (Professora Auxiliar, ISPA-IU)
Júlia Serpa Pimentel (Professora Auxiliar, ISPA-IU)
Sylvie Marinho (Bolsista de investigação, FPCEUP)
Cecília do Rosário da Mota Aguiar (Professora Auxiliar, ISCTE-IUL)
Maria José Araújo (Professora Assistente, ESE – IPP)

Redação: Ana Isabel Mota Pinto (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Catarina Rodrigues Grande (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Isabel Macedo Pinto Abreu Lima (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Joana Cadima (Bolsista de pós-doutoramento, FPCEUP)
Maria de Lourdes Mata (Professora Auxiliar, ISPA-IU)
Júlia Serpa Pimentel (Professora Auxiliar, ISPA-IU)
Sylvie Marinho (Bolsista de investigação, FPCEUP)

ÍNDICE

| | |
|--|----------|
| I. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS | 1 |
| II. MÉTODO | 2 |
| 1. Seleção da amostra | 2 |
| 2. Participantes | 3 |
| 3. Instrumentos | 4 |
| 3.1. Questionário extensivo - Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar | 4 |
| 3.2. Grelha de distribuição das atividades ao longo do dia | 5 |
| 3.3. Avaliação da qualidade das salas – ECERS-R, ECERS-E e CLASS | 6 |
| a) Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (ECERS – R) | 7 |
| b) Early Childhood Environment Rating Scale – Extension (ECERS – E) | 10 |
| c) Classroom Assessment Scoring System (CLASS) | 11 |
| 3.4. The Individual Child Engagement Record – Revised Manual (ICER-R) | 16 |
| 3.5. Instrumentos de avaliação a nível da literacia | 18 |
| a) Escrita do nome | 18 |
| b) Conhecimentos das letras | 18 |
| c) Prova de vocabulário da WPPSI-R | 18 |
| d) Conceitos sobre a Escrita – Segue-me Lua | 19 |
| 3.6. Instrumentos de avaliação a nível da matemática | 19 |
| a) Prova de contagem | 19 |
| b) Prova de leitura de números | 19 |
| c) Prova de aritmética da WPPSI-R | 20 |
| 3.7. Grelha de análise documental | 20 |
| 3.8. Guião da entrevista semiestruturada às educadoras de infância | 20 |

| | |
|---|------------|
| 4. Procedimentos | 21 |
| III. RESULTADOS | 25 |
| 1. QUESTIONÁRIO EXTENSIVO | 25 |
| 1.1. Caracterização do estabelecimento e do grupo de crianças | 25 |
| 1.2. Caracterização da sala | 28 |
| 1.3. Características pessoais do educador responsável | 29 |
| 1.4. Documentos publicados pelo MEC | 33 |
| 1.5. Organização e desenvolvimento curricular a nível de grupo | 38 |
| 1.6. Transição – continuidade educativa | 46 |
| 1.7. Trabalho com as famílias | 48 |
| 1.8. Avaliação | 50 |
| 1.9. Identificação de necessidades | 57 |
| 2. DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES AO LONGO DO DIA | 63 |
| 2.1. Distribuição do tempo total | 63 |
| 2.2. Conteúdos explorados nas Atividades Estruturadas em Grande Grupo | 64 |
| 2.3. Conteúdos explorados nas Atividades Estruturadas em Pequeno Grupo | 67 |
| 3. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DAS SALAS | 68 |
| 3.1. Avaliação com a ECERS-R | 69 |
| 3.2. Avaliação com a ECERS-E | 74 |
| 3.3. Avaliação com o CLASS | 76 |
| 3.4. Implementação das OCEPE e das brochuras: áreas fortes e limitações | 79 |
| 3.4.1. Organização do ambiente educativo | 80 |
| 3.4.2. Áreas de conteúdo | 91 |
| 4. AVALIAÇÃO DO ENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS | 115 |

| | |
|--|------------|
| 5. AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS | 117 |
| 5.1. Conhecimentos a nível da literacia | 117 |
| 5.1.1. Escrita do nome | 117 |
| 5.1.2. Conhecimento das letras | 118 |
| 5.1.3. Vocabulário expressivo (WPPSI-R) | 119 |
| 5.1.4. Conceitos sobre a escrita | 120 |
| 5.2. Conhecimentos a nível da matemática | 121 |
| 5.2.1. Conhecimento de números: contagem e leitura | 121 |
| 5.2.2. Aritmética (WPPSI-R) | 123 |
| 5.3. Correlações entre as provas de literacia e matemática | 124 |
| 6. ASSOCIAÇÕES ENTRE AS DIVERSAS ESCALAS APLICADAS | 125 |
| 6.1. Associação entre o envolvimento individual das crianças e as medidas da qualidade das salas | 125 |
| 6.2. Associação entre o envolvimento e a avaliação do conhecimento das crianças | 127 |
| 6.3. Associação entre as medidas da qualidade das salas e a avaliação do conhecimento das crianças | 129 |
| IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| BIBLIOGRAFIA | 135 |

I. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Este estudo surgiu na continuidade de um trabalho anterior no qual participaram vários elementos da equipa da FPCEUP denominado “Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar”, realizado em 2006, no âmbito da estratégia de monitorização e implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), delineada no Plano Estratégico de Ação da DGIDC.

Este estudo, de índole essencialmente qualitativa, visa dar resposta a algumas das intenções constantes no caderno de encargos apresentado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência (MEC). Concretamente pretende-se: 1) avaliar a qualidade das salas a nível de características de processo e de estrutura, 2) caracterizar as atividades desenvolvidas nas salas, 3) caracterizar o envolvimento das crianças, 4) documentar competências das crianças nas áreas da literacia e da matemática, 5) identificar associações entre dimensões da qualidade das salas, o envolvimento das crianças e competências no domínio da literacia e da matemática.

O estudo foi complementado com o preenchimento, por parte de 24 educadoras, do questionário “Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar”, e por isso inclui também informação sobre: 1) Características dos jardins de infância e das educadoras de infância; 2) Opinião das educadoras relativamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), centrando-se na sua relevância, pertinência, aplicabilidade, coerência interna e coerência externa; 3) Nível de conhecimento dos materiais de apoio produzidos pela DGE e sua adequação e aplicabilidade; 4) Práticas educativas das educadoras de infância, quanto à gestão das orientações curriculares, aos modelos pedagógicos adotados, à relação com outros parceiros educativos e à articulação horizontal (com outras salas de educação pré-escolar) e vertical (com outros níveis educativos); 5) Estratégias usadas para promover a transição da educação pré-escolar para o 1º CEB e a continuidade educativa entre eles; 6) Estratégias usadas para promover o envolvimento e participação da família; 7) Referenciais e práticas avaliativas, em termos de estratégias, periodicidade e intervenientes; 8) Necessidades de formação contínua das educadoras de infância e dos assistentes/ajudantes de ação educativa.

As atividades preparatórias deste estudo iniciaram-se em janeiro de 2014. A observação das salas decorreu entre 28 de abril e 11 de junho e a avaliação das crianças realizou-se numa única sessão entre 5 de maio e 12 de junho.

As seções que se seguem abordam o método, os resultados obtidos e as considerações finais. A seção do método descreve os procedimentos e critérios usados na seleção dos participantes, as características dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha de dados. A seção dos resultados está organizada em seis partes que abordam o questionário “Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar”, a distribuição das atividades ao longo do dia, a avaliação da qualidade nas salas, o envolvimento das crianças nas atividades, a avaliação dos conhecimentos e capacidades das crianças nos domínios da literacia e da matemática e finalmente as associações entre as várias medidas utilizadas. A seção das considerações finais contém algumas reflexões consideradas pertinentes.

II. MÉTODO

1. SELEÇÃO DA AMOSTRA

O Ministério da Educação e Ciência (MEC) disponibilizou uma base de dados com todos os estabelecimentos de educação pré-escolar da Rede Nacional de Portugal Continental. A partir dessa base foram selecionados, de forma aleatória, cinco jardins de infância (três da rede pública, um da rede privada sem fins lucrativos e um da rede privada com fins lucrativos) por cada uma das cinco Direções de Serviços Regionais (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve), perfazendo 25 jardins de infância.

No caso de o jardim de infância ser constituído por várias salas, deveria ser selecionada a sala em que existiam mais crianças de 5/6 anos de idade, sem necessidades educativas especiais, a ingressar no próximo ano letivo no 1º ano do 1º CEB. Além disso, o jardim de infância só poderia participar no estudo se tivesse uma sala com pelo menos 6 crianças de 5/6 anos de idade, nos critérios suprarreferidos.

Para a recolha de dados relativa à qualidade do envolvimento das crianças, foram selecionadas, em cada sala de jardim de infância, duas crianças, o rapaz e a rapariga mais velhos da sala, obedecendo aos seguintes critérios: a) a criança não tem necessidades educativas especiais e não está a ser apoiada pela Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) ou pela Educação Especial; b) os encarregados de educação assinaram a declaração de consentimento informado autorizando a observação e a avaliação; c) prevê-se que a criança esteja presente nos dois dias de observação. Quando algum destes critérios não era cumprido selecionava-se a criança mais velha seguinte do mesmo sexo.

Para a avaliação dos conhecimentos das crianças foram selecionadas em média 6 crianças por cada sala de jardim de infância. Duas destas crianças tinham já sido previamente selecionadas para a avaliação do nível de envolvimento, procedendo-se à seleção de mais 4 crianças. Para o efeito, e sempre que havia possibilidade de escolha, isto é, o número de declarações de autorização dos encarregados de educação excedia o número de crianças necessário, eram excluídas desta seleção as crianças de entrada condicional no 1º CEB e as crianças que estavam a frequentar terapia da fala. Após esta exclusão, as crianças eram divididas por sexo, procedendo-se, sempre que possível, à seleção aleatória de dois rapazes e duas raparigas.

2. PARTICIPANTES

Neste estudo participaram 25 salas de jardim de infância, provenientes das cinco Direções de Serviços Regionais (cinco salas por cada DSR) e distribuídos pela rede pública (3 salas por cada DSR, num total de 15 salas), pela rede privada sem fins lucrativos (1 sala por cada DSR, num total de 5 salas) e rede privada com fins lucrativos (1 sala por cada DSR, num total de 5 salas), tal como apresentado no quadro 1.

Quadro 1. Distribuição dos estabelecimentos por DSR e por rede

| | DSRN | DSRC | DSRLVT | DSRA | DSRAL | Total |
|---|------|------|--------|------|-------|-------|
| Estabelecimentos públicos | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| Estabelecimentos privados sem fins lucrativos | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Estabelecimentos privados com fins lucrativos | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Total | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 25 |

Elementos mais específicos relativos à caracterização do grupo de criança e a equipa de trabalho de cada sala serão fornecidos posteriormente, no âmbito da descrição dos resultados do questionário extensivo.

Para a avaliação do envolvimento das crianças, participaram 50 crianças, 25 do sexo feminino e 25 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 5 anos 5 meses e 5 dias e 6 anos 7 meses e 29 dias e uma idade média de 6 anos 2 meses e 5 dias ($DP = 0.28$).

Para a avaliação dos conhecimentos das crianças a nível da literacia e matemática, participaram 147 crianças, 72 do sexo feminino (49%) e 75 do sexo masculino (51%), com idades compreendidas entre 5 anos 4 meses e 21 dias e 6 anos 7 meses e 29 dias e uma idade média de 6 anos ($DP = 0.30$).

3. INSTRUMENTOS

3.1. Questionário extensivo - Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar

Para efeitos do presente projeto, foi elaborado o questionário “*Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar*”. Este instrumento teve como base o questionário elaborado pela equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em 2006, no âmbito do estudo “*Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar*”, o qual foi revisto, adaptado e ampliado de forma a operacionalizar as dimensões de análise e a responder ao pedido da DGE.

O questionário encontra-se organizado em 9 grupos, designadamente:

1. Caracterização do grupo de crianças;

2. Caracterização da sala;
3. Caracterização do(a) educador(a) responsável;
4. Documentos publicados pelo MEC;
5. Organização e desenvolvimento curricular a nível do grupo/sala;
6. Transição - Continuidade educativa;
7. Trabalho com as famílias;
8. Avaliação.
9. Identificação de necessidades.

As questões que compõem o questionário são geralmente de carácter fechado em que os educadores respondem escolhendo e assinalando alternativas ou indicando um valor numérico.

3.2. Grelha de distribuição das atividades ao longo do dia

A grelha de distribuição das atividades ao longo do dia foi construída no âmbito deste projeto e implica o registo em horas e minutos do início e do fim de cada atividade desenvolvida e a respetiva identificação. Na medida em que os diversos tipos de atividades são cotados de forma mutuamente exclusiva, optou-se por considerar a atividade que envolvia o maior número de crianças quando decorria em simultâneo mais do que uma atividade.

As atividades cotadas contemplam: **a) Rotinas e transições – RT** (as crianças estão envolvidas em atividades que são realizadas de forma repetitiva ao longo da semana); **b) Refeições – Re** (as crianças estão a almoçar, a comer o meio da manhã/lanche, ou a comer algo cozinhado pelo grupo na sequência de uma atividade de culinária); **c) Atividades livres – AL** (as crianças estão numa atividade e/ou a área/cantinho escolhido por elas); e **d) Atividades estruturadas** (as crianças estão a realizar uma atividade selecionada e/ou orientada pela educadora). As atividades estruturadas podem ser desenvolvidas em grande grupo – AEGG (quando todo o grupo está reunido e a participar numa atividade definida pela educadora) ou em pequeno grupo - AEPG (quando o grupo é dividido em subgrupos para realizarem a mesma ou diferentes atividades definidas pela educadora).

Nas atividades estruturadas (em grande e pequeno grupo) é ainda considerado o conteúdo temático que pode ser classificado da seguinte forma: **a) Literacia e escrita – LE** (ex.: o adulto ajuda a criança a aprender e a praticar novo vocabulário; o adulto lê um livro à criança, faz perguntas acerca do livro/história; a criança (re)conta uma história, está a escrever, a rabiscar, a fazer de conta que escreve, etc.); **b) Matemática – M** (ex.: a criança está a contar, a resolver problemas matemáticos, a identificar números escritos, a identificar formas, a trabalhar com medidas, etc.); **c) Conhecimento Pessoal, Social e do Mundo - C_{PSM}** (ex.: o adulto conversa com as crianças acerca da vida destas e do contexto proximal e distal envolvente; o adulto aborda temas relacionados com a diversidade, com os direitos e deveres, com a cidadania, etc.); **d) Ciências e ambiente – CA** (ex.: as crianças identificam e exploram fenómenos naturais no ambiente; as crianças estão envolvidas em experiências de tentativa e erro ou de experimentação para tentar resolver um problema, etc.); **e) Artes – A** (ex.: as crianças estão a participar numa peça de teatro, a tocar um instrumento musical, a dançar, a fazer um desenho original, etc.); **f) Motricidade fina – MF** (ex.: as crianças estão a cortar, a colar, a colorir um desenho, a reproduzir um modelo/desenho, a fazer construções com legos, a fazer puzzles, etc.); **g) Motricidade global – MG** (ex.: as crianças estão a correr, a saltar, a andar de bicicleta, a jogar futebol, etc.). Se as atividades abordam vários conteúdos temáticos, são classificadas como **Conteúdos Articulados – CAR**.

3.3. Avaliação da qualidade das salas – ECERS-R, ECERS-E e CLASS

Como guiões de observação foram utilizados:

- a) Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (ECERS – R; Harms, Clifford, Cryer, 2008). Versão Portuguesa
- b) Early Childhood Environment Rating Scale – Extension (Sylva, Blatchford, Taggart, 2003). Versão Portuguesa.
- c) Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

a) Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (ECERS – R; Harms, Clifford, Cryer, 1997). Versão Portuguesa

Esta escala tem subjacente uma conceção lata de meio ambiente, operacionalizada pelos autores em dois tipos de variáveis: de estrutura (aspetos do espaço físico, equipamento e organização dos recursos, etc.) e de processo, assumindo três princípios base:

- Uma organização adequada do espaço e dos materiais permite às crianças a promoção da sua autonomia e independência.
- As crianças aprendem ativamente, através das atividades que realizam, do que fazem, ouvem, experienciam e pensam.
- As crianças aprendem através das interações com pais, educadores, outros adultos, bem como das interações com outras crianças. As interações verbais e não verbais influenciam fortemente os processos de aprendizagem das crianças. É pois importante que os educadores planifiquem experiências e interações produtivas nos diferentes tipos de atividades e rotinas das crianças.

Este instrumento propõe uma avaliação da qualidade com base em 43 itens organizados em sete subescalas: Espaço e mobiliário, Rotinas/Cuidados Pessoais, Linguagem - Raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do programa, Pais e Pessoal.

Cada um dos 43 itens é avaliado numa escala de 7 pontos, em que 1 significa uma situação inadequada, 3 refere uma situação em que existem as condições mínimas, 5 a existência de boas condições e a cotação 7 refere-se à existência de condições excelentes.

Mais especificamente, uma cotação 1 descreve serviços que não satisfazem necessidades básicas de segurança, materiais, atividades ou interações.

Exemplos de situações inadequadas:

“A lavagem das mãos é frequentemente negligenciada pelo pessoal ou pelas crianças depois de ir à casa de banho ou mudar as fraldas.”

“O pessoal raramente lê livros às crianças.”

“Inexistência de jogos, materiais ou atividades acessíveis para natureza/ciência”

“Os elementos do pessoal não são responsivos ou não se envolvem com as crianças (Ex. ignoram as crianças, o pessoal parece distante e frio).”

“Poucos blocos (Ex. paralelepípedos retangulares, cubos, pirâmides e cilindros, adequados para construir estruturas de tamanho considerável) estão acessíveis para as crianças brincarem.”

Uma cotação 3 descreve serviços que dão resposta a necessidades básicas de segurança, materiais, atividades ou interações.

Exemplos de situações que oferecem as condições mínimas:

“Algum equipamento para motricidade global acessível a todas as crianças pelo menos durante uma hora por dia”

“São usados procedimentos para minimizar a propagação de doenças contagiosas (Ex. assegurar que as crianças estão vacinadas, exclusão de crianças com doenças contagiosas; pessoal faz rastreio da tuberculose pelo menos cada dois anos).”

“Às vezes o pessoal fala sobre relações lógicas ou conceitos (Ex. explica que o tempo para brincar no exterior vem depois das refeições, realça diferenças no tamanho dos blocos que a criança utilizou).”

“O pessoal geralmente responde à criança de uma forma calorosa e apoiante (Ex. o pessoal e as crianças parecem relaxados, vozes alegres, sorrisos frequentes).”

As cotações 5 e 7 descrevem situações desenvolvimentalmente adequadas e práticas intencionalizadas. Exigem variedade e quantidade de materiais adequados, interação positiva, planeamento e individualização.

Exemplos de situações com boas condições e com condições excelentes:

“Situações de grande grupo limitadas a períodos curtos adequados à idade e às necessidades individuais das crianças.”

“Acontecimentos do dia-a-dia utilizados como base para aprender acerca da natureza/ciência (Ex. falar sobre o tempo, observar insectos ou pássaros, discutir a mudança das estações do ano, fazer bolas de sabão ou lançar papagaios num dia de vento, ver a neve derreter e congelar).”

“O pessoal envolve-se em interações educativas com pequenos grupos e com crianças individualmente, bem como com o grande grupo (Ex. lê histórias, ajuda um pequeno grupo a cozinhar ou a realizar uma atividade de ciência).”

“Atividades de natureza/ciência que exigem maior contribuição do pessoal são proporcionadas pelo menos uma vez em cada duas semanas (Ex. cozinhar, experiências simples como medir o volume de precipitação, saídas de estudo).”

“O pessoal é um bom modelo de práticas de saúde (Ex. comem apenas alimentos saudáveis em frente das crianças; verificam e puxam autoclismos nas casas de banho das crianças).”

“Pelo menos três áreas de interesse definidas e convenientemente equipadas (Ex. água perto da área de expressão plástica, estantes adequadas para blocos e materiais de manipulação)”

“Uma vasta seleção de livros (inclui variedade de temas, fantasia, informação factual, histórias sobre pessoas, animais e ciência; livros que refletem diferentes culturas e habilidades).”

“As crianças são encorajadas a dizer em voz alta ou a explicar o seu raciocínio quando resolvem problemas (Ex. porque é que separam objetos em grupos diferentes; em que medida duas imagens são iguais ou diferentes).”

“As crianças são ensinadas a seguir, de forma autónoma, práticas de saúde (Ex. ensinar técnicas apropriadas para lavar as mãos, vestir o seu próprio casaco ou avental; relembrar às crianças para puxar o autoclismo; utilizar livros, imagens e jogos relacionados com a saúde).”

“As áreas estão organizadas para que as crianças as utilizem de forma independente (Ex. estantes etiquetadas e abertas; recipientes com etiquetas para os brinquedos; as estantes abertas não estão demasiado cheias; espaço de jogo perto do local de arrumo dos brinquedos).”

“Alguns livros relacionam-se com atividades ou temas correntes da sala (Ex. livros sobre tema sazonal requisitados na biblioteca).”

“Os conceitos são introduzidos em resposta aos interesses ou necessidades das crianças na resolução de problemas (Ex. falar com as crianças enquanto elas tentam equilibrar uma construção de blocos alta; ajudar as crianças a descobrir quantas colheres são precisas para pôr a mesa).”

As cotações 1, 3, 5 e 7 são detalhadamente operacionalizadas com vários indicadores que devem ser individualmente verificados. É dada a cotação de 1 quando algum dos indicadores desta cotação está presente. As cotações de 3, 4 5 ou 7 são atribuídas, quando não se verifica nenhum dos indicadores de 1, e estão presentes todos os indicadores de uma destas cotações. As cotações intermédias 2, 4 ou 6, são utilizadas quando estão presentes pelo menos metade dos indicadores da cotação superior.

De modo a verificar a consistência interna da escala e das suas subescalas foram calculados os alfas de *Cronbach*, registando-se os seguintes valores: Escala global $\alpha = .92$, Subescala I -

Espaço e Mobiliário $\alpha = .80$, Subescala II - Rotinas/Cuidados Pessoais $\alpha = .73$, Subescala III - Linguagem e Raciocínio $\alpha = .84$, Subescala IV – Atividades $\alpha = .71$, Subescala V - Interação $\alpha = .91$, Subescala VI - Estrutura do programa $\alpha = .87$, e Subescala VII - Pais e Pessoal $\alpha = .61$. Estes valores são considerados adequados com a exceção do encontrado nesta última subescala.

**b) Early Childhood Environment rating Scale – Extension (Sylva, Blatchford, Taggart, 2003).
Versão Portuguesa (ECERS – E)**

10

Esta escala é também um instrumento de observação de salas de jardim de infância que propõe uma avaliação da qualidade com base em 18 itens organizados em quatro áreas/subescalas, nomeadamente Literacia, Matemática, Ciência e Diversidade. Foi desenvolvida como uma extensão da ECERS-R a partir do currículo de educação pré-escolar vigente no Reino Unido.

Apresenta uma organização idêntica à ECERS-R, e idêntico sistema de cotação, em que cada item é avaliado numa escala de 7 pontos, em que 1 significa uma situação inadequada, 3 refere uma situação em que existem as condições mínimas, 5 a existência de boas condições e a cotação 7 refere-se à existência de condições excelentes.

Neste estudo e contrariamente ao que aconteceu no estudo de 2006, a ECERS-E foi utilizada na totalidade, complementando a informação recolhida com a ECERS-R. Na área da *Literacia* foram observados aspetos relacionados com a exposição de letras e palavras na sala, a área dos livros e da literacia, a leitura dos adultos com as crianças, as atividades relacionadas com os sons nas palavras e a escrita emergente e o tipo de conversação existente na sala. Na área da *Matemática* os aspetos observados relacionavam-se com as atividades e materiais de contagem, de leitura e escrita de números, de formas e de seriação, classificação e comparação. Na área da *Ciência* foram recolhidos indicadores sobre a utilização de materiais naturais, a organização de uma área de ciência e a realização de atividades científicas. A subescala *Diversidade* incidiu mais diretamente no planeamento das atividades para a aprendizagem individual e nos aspetos ligados com a promoção e o reconhecimento da igualdade de género e racial/étnica.

As cotações 1, 3, 5 e 7 são detalhadamente operacionalizadas com vários indicadores que devem ser individualmente verificados. É dada a cotação de 1 quando algum dos indicadores desta cotação está presente. As cotações de 3, 4 5 ou 7 são atribuídas, quando não se verifica nenhum dos indicadores de 1, e estão presentes todos os indicadores de uma destas cotações. As cotações intermédias 2, 4 ou 6, são utilizadas quando estão presentes pelo menos metade dos indicadores da cotação superior.

c) Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2006)

Este instrumento, traduzido para português como o Sistema de Observação das Interações na Sala de Aula, é uma escala de observação que avalia a) a qualidade das interações sociais entre os professores e os alunos na sala, b) a qualidade da implementação e do uso do currículo por parte do professor e c) a intencionalidade e a produtividade evidenciadas no contexto de sala de aula (Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

São contemplados por esta escala os aspetos relativos às interações entre professor e a criança que a literatura tem evidenciado mais contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Mashburn & Pianta, 2006; Pianta, 2003; Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

As interações são operacionalizadas através de 10 dimensões, agrupadas em 3 domínios, que são aqui sinteticamente apresentadas:

Domínio: Apoio Emocional

- **Clima Positivo:** analisa o tom emocional global da sala, o prazer e a proximidade emocional presentes nas relações entre os professores e os alunos, o respeito que os professores exibem pelos alunos, assim como a presença de conversações sociais.
- **Clima Negativo:** avalia o nível de negatividade expressa, como por exemplo, a raiva, a hostilidade ou a agressividade, exibido pelo professor e/ou pelos alunos na sala.
- **Sensibilidade do Professor:** analisa o conhecimento e a responsividade do professor às necessidades académicas e emocionais dos alunos.

- Consideração pela Perspetiva dos Alunos: capta o grau com que as interações dos professores com os alunos e as atividades que decorrem na sala colocam ênfase nos interesses, nas motivações e nos pontos de vista dos alunos, bem como a flexibilidade do professor nas atividades e a sua capacidade para demonstrar respeito pela autonomia do aluno para participar e iniciar atividades.

Domínio: Organização da sala

- Gestão do Comportamento: avalia a forma como os professores monitorizam, previnem e redirecionam o comportamento. Estão incluídos nesta dimensão o grau de evidência de expectativas claras relativamente ao comportamento dos alunos e a quantidade de tempo de instrução que se perde devido à gestão de comportamentos.
- Produtividade: considera o modo como o professor gere o tempo de instrução e as rotinas, de forma a maximizar o tempo em atividades de aprendizagem.
- Formatos de Aprendizagem e da Instrução: centra-se naquilo que o professor faz, em termos da oferta de atividades, de cantos e de materiais, que proporcionam aos alunos a oportunidade de experienciar, perceber, explorar e utilizar materiais que maximizam o seu envolvimento e as suas capacidades para aprender.

Domínio: Apoio a nível da instrução

- Desenvolvimento de Conceitos: avalia o grau com que o professor recorre a discussões e a atividades que promovem pensamento de elevado nível cognitivo e o raciocínio, em contraste com uma instrução mecânica e factual.
- Qualidade do Feedback: mede o grau com que o feedback do professor se centra na expansão da aprendizagem e da compreensão, e não na correção ou no produto final.
- Modelação da Linguagem: capta a qualidade e a quantidade de utilização, por parte do professor, de técnicas de estimulação e de facilitação da linguagem, nomeadamente, questões abertas, repetição, expansão/extensão, durante as interações com os alunos

Cotação: Os observadores atribuem uma cotação a cada dimensão, com base na frequência (ex. o professor utiliza frequentemente discussões e atividades que encorajam a análise e o

raciocínio), na intencionalidade (ex. as atividades e as discussões na sala centram-se de forma intencional no desenvolvimento de competências de elevado nível cognitivo) ou no tom (ex. há sorrisos mútuos e risos, elogios genuínos e/ou proximidade física entre o professor e os alunos) dos comportamentos interpessoais e individuais. As cotações variam entre 1 (nada característico) e 7 (muito característico).

De forma a ajudar o observador a efetuar um julgamento, são oferecidos exemplos e fornecidos indicadores que descrevem as interações para uma pontuação Baixa (cotações entre 1 e 2), Média (cotações entre 3 e 5) e Alta (cotações 6 e 7), específicos a cada dimensão. Os valores de consistência interna obtidos através do alfa de Cronbach foram bastante elevados, $\alpha = .90$ no apoio emocional, $\alpha = .94$ na organização da sala e $\alpha = .95$ no apoio instrutivo.

A escolha destes três instrumentos como guiões orientadores das observações prende-se com as seguintes razões:

- Têm como referencia as práticas desenvolvimentalmente adequadas (NAYEC, 1997; 2009).
- São instrumentos de referência e de grande aceitação internacional sendo usados consistentemente para avaliar a qualidade de contextos de educação pré-escolares.
- Têm em conta a adequação dos contextos às necessidades de crianças com incapacidades e permitem por isso avaliar contextos inclusivos
- Baseiam-se na investigação atual sobre as práticas de qualidade, apresentando índices de consistência, validade e fidelidade adequados.
- Apresentam valores elevados de associação com outros marcadores de qualidade de contextos de educação pré-escolares e com resultados positivos nas crianças.
- Estão em consonância com os princípios gerais das Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (OCEPE) e com outros documentos emanados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), concretamente as brochuras, e permitem no seu conjunto uma grelha adequada e sistematizada de leitura de diferentes aspetos da qualidade dos jardins, conforme se apresenta no quadro 2.

Quadro 2. Correspondência entre os documentos emanados pelo MEC (OCEPE & brochuras) e os itens das escalas de avaliação da qualidade das salas (ECERS-R, ECERS-E & CLASS)

| OCEPE & Brochuras | ECERS-R | ECERS-E | CLASS |
|--|--|---------|--|
| <p>Tanto as OCEPE como os instrumentos usados enquadram-se num referencial sistémico e ecológico, segundo o qual o desenvolvimento resulta de interações e transações complexas estabelecidas ao longo do tempo, entre a criança e o ambiente, e não pode ser visto de forma isolada. Deve ser compreendido no contexto dos sistemas em que as famílias e as crianças funcionam, e examinado ao longo do tempo. Nesta perspetiva os contextos educativos devem adequar-se às características e necessidades das crianças e adultos.</p> <p>“Para que a educação pré-escolar encontre as respostas mais adequadas à população que a frequenta, a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis de interação, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar”. (ME, 1997, p.31)</p> | | | |
| <p>Organização do ambiente educativo: Organização do grupo, do espaço e do tempo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Espaço Interior • Espaço para a motricidade global • Mobiliário de descanso e conforto • Arranjo da sala • Espaço de privacidade • Exposição de material relacionado com a criança • Horário • Jogo Livre • Tempo de grupo | | <p>Organização da sala</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produtividade • Formatos do ensino e aprendizagem |
| <p>Organização do ambiente educativo: Organização do meio institucional</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Condições para as necessidades individuais do pessoal • Condições para as necessidades profissionais do pessoal • Interação e cooperação entre o pessoal • Supervisão e avaliação do pessoal • Oportunidades do desenvolvimento profissional | | |
| <p>Organização do ambiente educativo: Relação com pais e outros parceiros educativos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Condições para pais • Condições para crianças com incapacidades | | |

Quadro 2 (cont.). Correspondência entre os documentos emanados pelo MEC (OCEPE & brochuras) e os itens das escalas de avaliação da qualidade das salas (ECERS-R, ECERS-E & CLASS)

| OCEPE & Brochuras | ECERS-R | ECERS-E | CLASS |
|---|---|---|---|
| <p>Áreas de conteúdo: formação pessoal e social</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Supervisão • Disciplina • Interações pessoal - criança • Interações entre crianças • Chegada/Saída | | <p>Organização da sala</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do comportamento <p>Apoio Emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clima emocional (positivo e negativo) • Sensibilidade do educador • Consideração pelas perspetivas das crianças |
| <p>Áreas de conteúdo: expressão e comunicação</p> <p>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p><i>Linguagem e comunicação no jardim de infância</i></p> <p><i>À descoberta da escrita</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Livros e imagens • Encorajar as crianças a comunicar • Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio • Uso informal da linguagem • Uso da televisão/computador/vídeo | <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente/impresso: Letras e Palavras • Área dos livros e da literacia • Leitura dos adultos com as crianças • Sons das palavras • Escrita Emergente • Conversar /falar/escutar e ouvir | <p>Apoio instrutivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de conceitos • Qualidade do <i>Feedback</i> • Modelação da Linguagem |
| <p>Áreas de conteúdo: expressão e comunicação</p> <p>Domínio da matemática</p> <p><i>Sentido de número no jardim de infância</i></p> <p><i>A geometria no jardim de infância</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Matemática/Número • Blocos | <ul style="list-style-type: none"> • Contagem e utilização da contagem • Ler e escrever números simples • Seriar, classificar e comparar • Formas e espaço | |

Quadro 2 (cont.). Correspondência entre os documentos emanados pelo MEC (OCEPE & brochuras) e os itens das escalas de avaliação da qualidade das salas (ECERS-R, ECERS-E & CLASS)

| OCEPE & Brochuras | ECERS-R | ECERS-E | CLASS |
|---|--|--|---|
| <p>Áreas de conteúdo: conhecimento do mundo</p> <p><i>Despertar para a ciência</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Livros e imagens • Aceitação da Diversidade • Natureza/ciência | <ul style="list-style-type: none"> • Materiais naturais • Áreas/recursos de ciência • Processos científicos • Processos vivos • Preparação de alimentos | |
| <p>Áreas de conteúdo: expressão e comunicação</p> <p>Domínio das expressões, motora e dramática</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Equipamento de motricidade global • Supervisão motricidade global • Motricidade fina • Jogo dramático • Areia/Água | | <p>Apoio instrutivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de conceitos • Qualidade do <i>Feedback</i> • Modelação da Linguagem |
| <p>Áreas de conteúdo: expressão e comunicação</p> <p>Domínio das expressões, plástica e musical</p> <p><i>As artes no jardim de infância</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Arte • Música e movimento | | |

Esta grelha será utilizada como guião e como estrutura na apresentação dos resultados obtidos com os três instrumentos referidos.

3.4. The Individual Child Engagement Record – Revised Manual (ICER-R)

O ICER de Yuriko Kishida e Coral Kemp (2009) foi traduzido para Português por Tânia Almeida e Catarina Grande (2013) e designado por Registo do Envolvimento Individual da Criança - Revisto. É um instrumento de observação direta que permite medir o envolvimento individual de crianças.

O envolvimento é entendido como a quantidade de tempo que as crianças passam a interagir ativa e/ou atentamente com o seu ambiente (adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada com diferentes níveis de competência (McWilliam & Bailey, 1992, 1995). É um indicador próximo quer do desenvolvimento da criança quer da adequação desenvolvimental dos contextos (Grande, 2013; Pinto, 2006).

Os comportamentos de envolvimento individual, descritos no quadro 3 (Envolvimento Ativo, Envolvimento Passivo, Não envolvimento Ativo e Não Envolvimento Passivo) são registados de 15 em 15 segundos durante sessões de observação de 10 minutos, num total de 40 observações por sessão.

Quadro 3. Definição dos níveis de envolvimento

| Níveis de envolvimento | Definição |
|-------------------------------|---|
| Envolvimento Ativo (EA) | A criança participa ativamente na atividade através de uma interação adequada com o ambiente de aprendizagem, através da manipulação de materiais ou de vocalizações. A criança não apresenta comportamentos repetitivos. |
| Envolvimento Passivo (EP) | A criança interage com o ambiente sem apresentar comportamentos de manipulação ou vocalizações. |
| Não Envolvimento Ativo (NA) | A criança interage com o ambiente de forma desadequada através da manipulação de materiais, movimentação e/ou de vocalizações. |
| Não Envolvimento Passivo (NP) | A criança não interage com o ambiente e não faz o que é esperado dela durante a atividade. |

Adaptado de Yuriko Kishida, Coral Kemp e Mark Carter (2008)

As crianças são observadas no decurso normal das atividades da sala. Em cada amostra no tempo é registado o código relativo ao nível de envolvimento. No final de cada sessão de observação, as frequências de cada código são somadas e divididas pelo total de amostras no tempo da sessão, de forma a obter a percentagem de intervalos de tempo para cada comportamento de envolvimento.

3.5. Instrumentos de avaliação a nível da literacia

a) **Escrita do nome**

A escrita do nome é um item da subescala Competências Grafo-Motoras do Inventário de Competências de Desenvolvimento da Criança (*Kindergarten Inventory of Developmental Skills* - KIDS; Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 1981; tradução e adaptação de Abreu-Lima, 1996; Abreu-Lima & Tormenta, 2013).

Neste item é solicitado à criança que escreva o seu primeiro e último nome e o avaliador considera se a criança escreve de forma legível três letras do seu nome (1 ponto), se escreve o seu primeiro nome sem erros (2 pontos), se escreve o primeiro e o último nome (3 pontos) e se o nome é escrito de forma aceitável (1 ponto), isto é, com regularidade no tamanho e no espaçamento das letras e sem declive acentuado. A pontuação total varia entre 0 e 7.

b) **Conhecimento das letras**

No sentido de avaliar o conhecimento das crianças acerca das letras recorreu-se às Provas de Avaliação da Leitura – Nível Principiante (Castro, Cary, & Gomes, 1998). Trata-se de uma versão para investigação, cedida pelo Laboratório da Fala da FPCEUP. Para efeito deste estudo utilizou-se apenas a tarefa de leitura de letras maiúsculas. Esta tarefa inclui 21 letras do alfabeto Português que correspondem a grafemas simples, excluindo as letras «h» e «q» (a primeira por ser muda e a segunda por ser um grafema complexo que aparece sempre junto à vogal «u»). As letras são apresentadas duas vezes às crianças, em ordens pseudoaleatórias diferentes, sendo pedido à criança para dizer o nome ou o som das letras. Esta prova apresentou neste estudo um nível de consistência interna muito bom ($\alpha = .95$).

c) **Prova de Vocabulário da WPPSI-R**

O subteste Vocabulário da WPPSI-R (Escala de Inteligência de Wechsler para a idade Pré-escolar e Primária – Edição Revista; Adaptação Portuguesa, 2003) avalia o vocabulário expressivo. Este subteste é composto por duas partes, com diferentes modo de apresentação e de resposta. Na primeira parte (itens 1 a 3) a criança deve nomear objetos apresentados em imagens e cotação é de 1 ou 0. Na segunda parte (itens 4 a 24) a criança deve dar definições

verbais de palavras apresentadas oralmente e a cotação pode variar entre 0 e 2. O valor bruto obtido (resultante do somatório das diferentes respostas) pode variar entre 0 e 45 e deve ser convertido num valor padronizado, ajustado em função da idade da criança. Esta prova apresentou neste estudo um nível de consistência interna bom ($\alpha = .76$).

d) Conceitos sobre a Escrita – Segue-me Lua

Para avaliação do conhecimento das crianças sobre as convenções da escrita recorreu-se à prova Conceitos sobre a Escrita – Segue-me Lua que é uma adaptação Portuguesa de *Follow me, Moon* (Clay, 2000) efetuada por Alves e Aguiar (2003). Este instrumento avalia o reconhecimento das convenções e das características da linguagem escrita, tais como direção de leitura, correspondência entre palavras escritas e faladas, sinais de pontuação, conceito de letra e conceito de palavra, no decorrer de uma tarefa de leitura de um livro elaborado para o efeito. Este instrumento apresentou neste estudo um nível de consistência interna bom ($\alpha = .76$).

3.6. Instrumentos de avaliação a nível da matemática

a) Prova de contagem

A prova de contagem abstrata visa avaliar a dimensão da sequência numérica verbal da criança, distinguindo dois aspetos: até onde a criança é capaz de contar sem lhe terem sido dados estímulos para prosseguir (ponto de paragem) e até onde consegue contar após lhe terem sido dados estímulos (dimensão da sequência numérica). Para efeitos de cotação destas variáveis (ponto de paragem e dimensão da sequência numérica convencional) aceita-se um erro de omissão e estipulou-se o número 111 como o limite máximo de contagem.

b) Prova de leitura de números

Na prova de leitura de números são apresentados à criança de forma aleatória uma série de 20 cartões com números escritos (0, 1, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 17, 20, 26, 30, 32, 41, 55, 66, 78, 89, 97, 100) pedindo-lhe que leia os números. A prova pretende avaliar a quantidade de números conhecidos pela criança, cujos resultados podem variar entre 0 e 20. Este instrumento apresentou neste estudo um nível de consistência interna muito bom ($\alpha = .93$).

c) Prova de Aritmética da WPPSI-R

O subteste Aritmética da WPPSI-R (Escala de Inteligência de Wechsler para a idade Pré-escolar e Primária – Edição Revista; Adaptação Portuguesa, 2003) é constituído por três partes, envolvendo diferentes tipos de tarefas. Na primeira parte (itens 1 a 7) a criança deve apontar, de entre um conjunto de objetos apresentados visualmente, aquele que possui a característica quantitativa enunciada verbalmente (tal como, por exemplo, maior, mais alto). Na segunda parte (itens 8 a 11) a criança deve demonstrar conhecimentos numéricos contando e manipulando objetos. Por fim, na terceira parte (itens 12 a 23) a criança deve resolver problemas de aritmética apresentados oralmente. O valor bruto obtido (resultante do somatório das diferentes respostas) pode variar entre 0 e 23 e deve ser convertido num valor padronizado, ajustado em função dos grupos de idade definidos pelo teste. Esta prova apresentou neste estudo um nível de consistência interna bom ($\alpha = .76$).

20

3.7. Grelha de análise documental

Este instrumento foi construído no âmbito do atual projeto e visa avaliar a explicitação das áreas e domínios de conteúdos das OCEPE nas planificações de sala dos educadores e a sustentação das atividades planificadas nas brochuras editadas pela DGE.

3.8. Guião de entrevista semiestruturada às educadoras de infância

Este guião de entrevista semiestruturada às educadoras de infância foi construído no âmbito desta investigação e gravita em torno de seis temáticas, a saber: 1) Percurso profissional em que se visa determinar a diversidade de contextos e de população com que o educador já trabalhou ao nível da educação pré-escolar; 2) Prática profissional que pretende avaliar os fatores que, ao longo do tempo, influenciaram e influenciam a prática profissional do educador de infância); 3) OCEPE, brochuras e outra documentação em que o objetivo é avaliar a pertinência, o conhecimento e utilização, a coerência interna e externa, e a necessidade de revisão dos diversos documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Ciência; 4) Avaliação das aprendizagens das crianças que visa identificar as dimensões avaliadas e os procedimentos adotados na avaliação da aprendizagem das crianças; 5) Transição e continuidade educativa onde se pretende identificar as estratégias mais eficazes na transição

entre o jardim de infância e o 1ºCEB e os principais constrangimentos/dificuldades subjacentes; e finalmente 6) Mudanças que visa avaliar mudanças a implementar na educação pré-escolar, no sentido de qualificar as práticas profissionais.

4. PROCEDIMENTOS

Formação e treino

Todos os colaboradores eram Mestres em Psicologia com formação e certificação em pelo menos alguns dos instrumentos aplicados (CLASS e ECERS-R). No entanto, foram organizadas três sessões de formação (duas no Porto e uma em Lisboa) onde cada colaborador recebeu uma manual de procedimentos e onde foi proporcionada a formação no instrumento de avaliação do Envolvimento (ICER-R).

Em relação a este último instrumento, sete colaboradores tinham sido previamente treinados, utilizando registos em vídeo (sessões de 10 minutos) e sessões de observação no terreno (21 sessões de 10 minutos) em contexto de jardim de infância, até atingir um acordo interobservador de 90% para os quatro níveis de envolvimento. Para os restantes colaboradores, foram organizadas as referidas sessões de formação com 16 horas de duração.

Quanto à ECERS-E, a equipa traduziu as notas de clarificação, reviu a tradução disponível e procedeu às alterações necessárias para facilitar a compreensão dos diversos indicadores. Foi em seguida dada formação a todos os colaboradores que aplicaram a escala que incluiu uma aplicação realizada em pares, numa sala de jardim de infância reportada e discutida com a equipa do projeto.

No que concerne aos restantes instrumentos, construídos no âmbito deste projeto, designadamente a “Grelha de distribuição das atividades ao longo do dia”, a “Grelha de análise documental” e o “Guião da entrevista semiestruturada às educadoras de infância” foi realizada uma sessão de formação (com uma edição no Porto e outra Lisboa) à qual se seguiu uma sessão de aplicação para treino numa sala de jardim de infância reportada e discutida com a equipa do projeto.

Recolha de Dados

Os estabelecimentos de educação pré-escolar selecionados foram contactados telefonicamente pela DGE e posteriormente pela equipa. Na sequência deste primeiro contacto foi enviado um email formalizando o pedido de colaboração e anexando as cartas dirigidas para a Direção e para o(a) educador(a) titular da sala selecionada, bem como a declaração de consentimento informado para os encarregados de educação.

Após aceitação do estudo por parte do estabelecimento, a equipa contactou as educadoras no sentido de explicar com mais detalhe os procedimentos do estudo, solicitar a articulação com os encarregados de educação para obtenção dos consentimentos informados e agendar a ida dos colaboradores. Foi estipulado que as recolhas não poderiam ocorrer nos dias em que uma parte significativa do período da manhã fosse ocupada por atividades orientadas por professores externos (ex.: aula com professor de música) ou estivessem agendadas atividades no exterior (ex.: aula de natação).

A recolha de dados implicou dois momentos esquematizados no quadro 4. No primeiro momento, dois colaboradores estiveram dois dias consecutivos no jardim de infância e no segundo momento um colaborador esteve um dia no jardim de infância.

Quadro 4. Protocolo de avaliação com discriminação dos instrumentos por dia de recolha e por observador

| | | 1º momento | | 2º momento |
|-------|---------------|--|--|---|
| | | 1º dia | 2º dia | 3º dia |
| Manhã | Obs. 1 | Observação das atividades da sala (ECERS-R e ECERS-E) + Grelha de distribuição das atividades ao longo do dia | Observação do envolvimento de duas crianças (2 ciclos por criança) | Avaliação direta das capacidades e conhecimentos de 6 crianças nos domínios da literacia e matemática |
| | Obs. 2 | Observação do envolvimento de duas crianças (2 ciclos por criança) | Observação da qualidade das interações (CLASS) | |
| Tarde | Obs. 1 | Consulta das planificações e registos de avaliação das crianças para concluir a | Observação do envolvimento de duas crianças (1 ciclo por criança) | Avaliação direta das capacidades e |

| | | | | |
|--|---------------|--|--|---|
| | | cotação da ECERS-E + Grelha de distribuição das atividades ao longo do dia | | conhecimentos de 6 crianças nos domínios da literacia e matemática (cont.) |
| | Obs. 2 | Observação do envolvimento de duas crianças (1 ciclo por criança) | Completar toda a informação em falta | |
| 16h (ou hora do almoço, mediante disponibilidade do educador) | | Entrevista à educadora para cotar ECERS + Entrevista do estudo + Grelha de análise documental | Entrevista à educadora para cotar ECERS + Entrevista do estudo + Grelha de análise documental (cont.) | |

A visita ao jardim de infância iniciava-se, sempre que possível, por volta das 8h45, no momento de abertura, quando a maior parte das crianças chegava. O observador 2 articulava com a educadora para: a) solicitar as declarações de consentimento; b) identificar as duas crianças-alvo de observação (menino e menina mais velhos da sala); c) perguntar e registar a planificação do dia de forma a determinar quando os ciclos do ICER podiam ser cotados; d) solicitar a realização de uma entrevista; e) informar da necessidade de consultar os registos individuais de duas crianças (a mais velha e a mais nova da sala) que não estivessem sinalizadas para a ELI/Equipa de Educação Especial; f) requerer o acesso a duas planificações semanais (da semana atual e da anterior) ou, caso não exista, à planificação mensal ou trimestral. Solicitar igualmente a planificação anual. Durante este período o observador 1 iniciava a cotação da Grelha de atividades e dos itens da ECERS -R que não implicam a presença das crianças, tais como o espaço físico.

Para a cotação da Grelha de atividades um observador acompanhou o grupo em todos os momentos dentro e fora da sala de jardim de infância desde a 9h até às 15h30/16h e registou a duração, o tipo e os conteúdos das atividades realizadas pelo maior número de crianças.

Em relação à ECERS-R e ECERS-E, um observador dedicou o período da manhã até ao momento da refeição das crianças ou do descanso da tarde (se fosse o caso) para a cotação dos itens. No período da tarde eram consultadas as planificações e os registos individuais de duas crianças de forma a cotar itens específicos da ECERS-E. A cotação das ECERS-R e ECERS-E era concluída após pedido de informação adicional e esclarecimentos à educadora.

Para a cotação do ICER-R estava inicialmente previsto um total de 6 sessões, 4 em atividades livres e 2 em atividades estruturadas em dois dias distintos, sendo duas atividades observadas no período da manhã e uma no período da tarde. A proporção de atividades foi calculada com base num procedimento idêntico ao utilizado em estudos prévios (de Kruif & McWilliam, 1999; Grande, 2013; Pinto, 2006; Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001), no sentido de obter uma amostra equilibrada dos comportamentos de envolvimento da criança ao longo do dia. Foram consideradas sessões estruturadas aquelas em que a educadora ou a auxiliar de ação educativa definiam a atividade a realizar pela criança. Momentos de grande e pequeno grupo são exemplos de sessões estruturadas. Foram consideradas sessões livres aquelas em que a educadora ou a auxiliar de ação educativa permitiam a livre escolha de materiais e davam liberdade às crianças para iniciar e deixar a atividade. Em alguns casos, o número de atividades observadas não obedeceu à proporção estipulada, pelo facto de se constatar que as atividades livres ocorriam raramente na rotina da sala. A codificação do ICER-R implicou a utilização de leitores áudio com auriculares que, no final de cada intervalo de 15 segundos, emitiam um sinal sonoro indicando o momento de registo dos códigos do ICER-R.

A cotação do CLASS requereu a realização de um mínimo de 4 ciclos de observação, de 30 minutos cada. Cada ciclo de observação incluiu um período de 20 minutos, no qual o observador observava as interações que ocorriam na sala, seguido de um período de 10 minutos para cotar (Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

Para a análise documental, um observador consultou a planificação semanal e cotou os itens respetivos. Quando esta não existia, era pedido à educadora para optar pela planificação que identificava como guião do seu trabalho no dia a dia. Para preenchimento deste instrumento eram igualmente efetuadas algumas questões relativas ao uso das brochuras.

Na hora e no dia mais adequados para a educadora efetuou-se a entrevista semiestruturada solicitando a autorização verbal para a gravação áudio da entrevista e salientando o anonimato e confidencialidade dos dados. As entrevistas demoraram em média 34 minutos com uma duração mínima de 17 minutos e máxima de 1 hora e 49 minutos. Neste momento era entregue o questionário extensivo - Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar, solicitando o seu preenchimento e devolução no segundo momento de recolha de dados. Nas

situações em que tal não foi possível, foi entregue um envelope timbrado e endereçado a equipa para a educadora enviar o questionário.

No segundo momento de recolha de dados o colaborador procedeu à avaliação individual de 6 crianças, num espaço mais reservado facultado para o efeito (ex.: refeitório, sala de reuniões, ginásio, etc.). Após um quebra-gelo inicial as provas previstas foram aplicadas, regra geral, na seguinte ordem: 1) Escrita do nome (KIDS); 2) Provas de matemática: Contagem abstrata, Leitura de números e Prova de aritmética da WPPSI-R; 3) Provas de literacia: Nomeação das letras, Prova de vocabulário da WPPSI-R e Segue-me Lua. Cada avaliação durou cerca de 25 a 40 min.

III. RESULTADOS

1. QUESTIONÁRIO EXTENSIVO

1.1. Caracterização do estabelecimento e do grupo de crianças

Apresentamos de seguida, as características dos estabelecimentos que participaram nos estudos de caso, especificando o tipo de valências integradas, o número e as características das crianças que os frequentam.

1.1.1. Distribuição dos estabelecimentos de educação pré-escolar por valência que a instituição integra

Os estabelecimentos sinalizaram a integração das valências de jardim de infância, 1º CEB ou outras. Dos estabelecimentos públicos apenas um inclui unicamente a valência de jardim de infância; 12 têm jardim de infância e 1º ciclo e apenas um integra também 2º e 3º ciclos. Relativamente à rede privada sem fins lucrativos, os cinco contextos integram apenas a valência de jardim de infância. No que respeita aos estabelecimentos privados com fins lucrativos, para além de dois que têm exclusivamente a valência de jardim de infância, há três que têm também o 1º CEB.

1.1.2. Composição do grupo

Para a caracterização da composição dos grupos de crianças é descrito o número total de crianças que deles fazem parte, as idades das crianças, o número de crianças com

Necessidades Educativas Especiais (NEE), com problemas de desenvolvimento e com problemas de comportamento (PDC), o número de crianças provenientes de outros países e ainda o número de crianças que falam outra língua em casa.

a) Número de crianças por sala

No quadro 5, é apresentado o número médio de crianças por sala, assim como o número mínimo e máximo de crianças.

26

Quadro 5. Nº médio de crianças por sala

| | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|-------------------------------|----|--------------|--------|--------|
| Nº médio de crianças por sala | 24 | 21.80 (2.87) | 14 | 26 |

A partir do quadro 5, verifica-se que o número de crianças na sala é, em média, 21.8. A sala com um menor número de crianças tem 14 crianças e a sala com o número mais elevado tem 26 crianças.

b) Distribuição das salas pelo número de crianças que as frequentam

Na figura 1, é apresentada a distribuição das salas relativamente ao número de crianças que as integram.

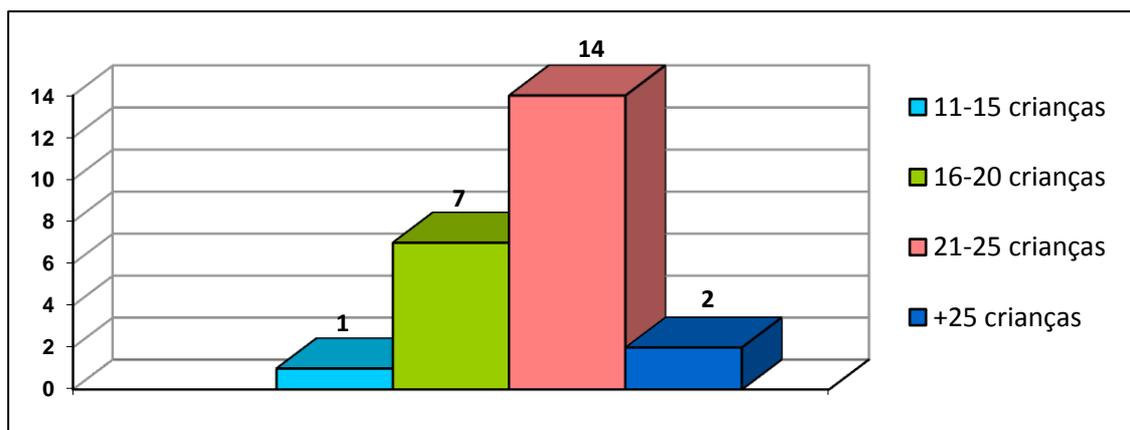


Figura 1. Distribuição das salas relativamente ao número de crianças ($N = 24$).

Como se pode verificar, a maioria das salas (58.3%, $n = 14$) compreende 21 a 25 crianças, 7 salas (29.2%) têm entre 15 e 20 crianças, 1 sala (4.2%) tem entre 11 e 15 e apenas 2 das salas (8.3%) têm mais de 25 crianças (figura 1).

c) Distribuição das salas relativamente ao grupo etário

Relativamente à idade das crianças, a maioria das salas (75%, $n = 18$) contém grupos heterogéneos, com crianças de, pelo menos, duas faixas etárias. Somente quatro salas referem ter apenas crianças com idades compreendidas entre 5 e 6 anos. Em duas salas esta informação não foi disponibilizada.

d) Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com problemas de desenvolvimento e de comportamento (PDC)

No que respeita às crianças com NEE, verifica-se que 14 salas (58.3%) não têm crianças com estas necessidades. As restantes 10 salas (41.7%) têm, maioritariamente, 1 ou 2 crianças com NEE, havendo uma sala que refere ter 9 crianças com necessidades especiais.

Quanto ao número de crianças com PDC, 13 educadoras (54.2%) identificaram, nas suas salas, 1 a 3 crianças com estas problemáticas. As restantes 11 educadoras não referiram ter nas suas salas crianças com PDC.

e) Crianças da sala provenientes de outros países, culturas ou etnias e que falam outra língua em casa

As educadoras de metade das salas ($n = 12$) referem ter incluído nas suas salas um número variável de crianças provenientes de outros países, culturas ou etnias, nomeadamente uma criança (29.2%, $n = 7$), duas crianças (4.2%, $n = 1$), três crianças (4.2%, $n = 1$), cinco crianças (4.2%, $n = 1$) e 14 crianças (8.3%, $n = 2$).

Em 10 salas as crianças falam em casa outra língua/dialeto, para além do Português, designadamente o Ucrainiano, o Crioulo, o Inglês, o Moldavo, o Alemão, o Romeno, o Russo, o Hindi e o Francês. Nenhuma destas salas pertence à DSRN, distribuindo-se pelas restantes DSR, especificamente a DSRC ($n = 4$), a DSRLVT ($n = 2$), a DSRA ($n = 1$) e a DSRAL ($n = 3$).

Em síntese

As salas deste grupo de jardins de infância são frequentadas em média por cerca de 21 crianças (19 no questionário extensivo e 20 crianças no estudo de 2006), sendo a maior parte das salas (75%, $n = 18$) frequentada por grupos heterogéneos em relação à idade.

Tal como no estudo alargado, a maioria das salas (58.3%, $n = 14$) refere não ter crianças com NEE, embora nas restantes salas tenham sido assinaladas de 1 a 9 crianças com NEE. Associado a este número de crianças acompanhadas pelas equipas, numa maioria de salas (54.2%) é assinalada a presença de 1 a 3 crianças com PDC. De realçar que, no estudo de 2006, se verifica uma situação inversa, já que a maioria das salas (66.7%) referia ter pelo menos uma criança com NEE, mas somente 33% referia ter crianças com PDC.

Metade das salas ($n = 12$) é também caracterizada pela diversidade cultural e pela diversidade linguística das crianças que as frequentam. Esta percentagem é maior do que a existente na amostra total. Também no estudo de 2006 a maioria das salas (60%) referia esta diversidade cultural e linguística entre as crianças.

1.2. Caracterização da sala

A equipa de trabalho é constituída, em média, por 4 profissionais ($M = 4.08$, $DP = 2.02$), variando entre 2 e 9 profissionais.

Duas educadoras de infância acumulam outras funções, tais como a coordenação da educação pré-escolar e a direção técnica de uma valência do estabelecimento.

Numa sala existem duas educadoras de infância titulares que não têm o apoio de assistentes de ação educativa. Nas restantes 23 salas existe um assistente (75%, $n = 18$), dois assistentes (16.7%, $n = 4$) ou quatro assistentes (4.2%, $n = 1$). Para além destes profissionais, duas salas integram animadores (8.3%) e três salas integram estagiários (12.5%).

Em relação aos profissionais de Educação Especial ou Intervenção precoce, quatro salas (16.7%) contam com o apoio de um profissional e uma sala (4.2%) com o apoio de dois profissionais na sua equipa. Estes profissionais trabalham desde duas a seis horas semanais com pelo menos uma criança da sala. As salas também usufruem do apoio de outros técnicos especializados, como um psicólogo (numa sala) e um terapeuta da fala (em cinco salas).

Em 20.8% ($n = 5$) das salas existem professores no domínio das expressões (plástica, dramática, musical, motora, corporal), variando entre um e cinco professores. De igual modo, cinco salas têm um professor de inglês e uma sala um professor de TIC.

Metade das educadoras conta sempre com o apoio de algum elemento durante o tempo em que está diretamente com as crianças. Porém quatro educadoras referem estar uma hora sozinhas com o grupo de crianças, seis educadoras estão duas horas sozinhas e uma educadora está três horas sozinhas.

Em síntese

No que se refere à equipa de profissionais que colaboram nas salas de jardim de infância, constatámos que em média são constituídas por 4 elementos, tendo sido referido um leque grande de profissionais, tais como educadoras, assistentes, animadores, tarefeiros, outros técnicos, etc. A quase totalidade das salas tem assistentes de ação educativa (entre 1 a 4). Em 29.2% das salas foi referido existirem professores que complementam a ação do educador (e.g. expressões, inglês, TIC). Cerca 21% das salas conta com o apoio de professores de Educação Especial ou Intervenção Precoce. Só pontualmente foram referidos os apoios de outros técnicos como psicólogos ou terapeutas da fala. Cerca de metade das educadoras permanecem diariamente de 1 a 3 horas sozinhas na sala com o grupo de crianças.

1.3. Características pessoais do educador responsável

Para a caracterização do grupo de educadoras de infância, são apresentadas, seguidamente, para além da idade e sexo, questões relacionadas com a formação inicial e profissional e com a experiência profissional.

1.3.1. Características gerais

Neste grupo, os 24 participantes dos estudos de caso, são todos do sexo feminino. Como mostra o quadro seguinte, têm idades compreendidas entre 26 e 57 anos, sendo a idade média de cerca de 45 anos ($M = 45.75$ anos, $DP = 8.85$).

Quadro 6. Idade do educador de infância, anos de experiência profissional e anos a trabalhar na instituição atual

| | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|---------------------------------------|----|--------------|--------|--------|
| Idade do educador | 24 | 45.75 (8.85) | 26 | 57 |
| Experiência profissional | 24 | 21.50 (9.23) | 2 | 32 |
| Anos a trabalhar na instituição atual | 15 | 9.42 (8.77) | 0 | 28 |

O número médio de anos de experiência profissional é 21.5 anos ($DP = 9.23$), variando essa experiência profissional entre 2 e 32 anos. No que se refere ao tempo de trabalho na instituição atual, o valor médio situa-se nos 9.42 anos ($DP = 8.77$) (Quadro 6).

No que respeita à formação inicial, 5 educadoras (20.8%) têm bacharelato, 9 fizeram o complemento de formação (37.5%), 9 têm licenciatura pré-Bolonha e uma tem o Mestrado pós-Bolonha.

Das 5 educadoras que referiram ter formação superior em áreas afins, 3 educadoras possuem licenciatura (Supervisão Pedagógica, Ciências da Educação e Administração Escolar) e 2 possuem mestrado (Psicologia Educacional, Ciências Naturais no II).

1.3.2. Formação profissional nos últimos anos letivos

Relativamente à formação profissional, foi pedido às educadoras para assinalarem as áreas em que receberam formação, no presente ano letivo e no ano letivo anterior.

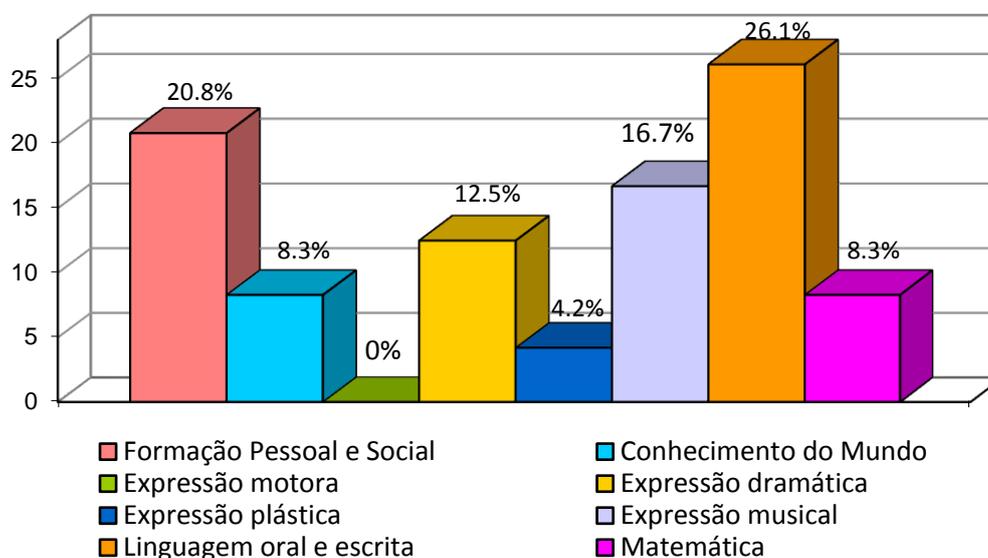


Figura 2. Percentagem de educadoras que receberam formação profissional nos dois últimos anos letivos em cada área ($N = 24$)

Quando questionadas relativamente à formação profissional, a maioria das educadoras (79.2%, $n = 19$) referiu ter recebido algum tipo de formação.

No que se refere à formação sobre as OCEPE, estas educadoras receberam, em média, nos últimos dois anos, 6 horas de formação em áreas das OCEPE (Máx. 34 - Min. 0). As áreas sobre as quais receberam formação variam bastante, como se pode verificar a partir da figura 2. Também as horas de formação em cada Área/Domínio são muito variadas (Quadro 7) podendo contudo verificar-se que em média elas são superiores para a Formação Pessoal e Social, a Linguagem Oral e Escrita e as Expressões.

Quadro 7. Número de horas de formação em cada área/domínio

| | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|---------------------------|---|---------------|--------|--------|
| Formação pessoal e social | 5 | 44.40 (73.49) | 2 | 175 |
| Conhecimento do mundo | 2 | 27.50 (3.54) | 25 | 30 |
| Expressão dramática | 3 | 34.00 (27.71) | 2 | 50 |
| Expressão plástica | 1 | 30.00 (—) | 30 | 30 |
| Expressão musical | 4 | 28.00 (19.73) | 2 | 50 |
| Linguagem oral e escrita | 6 | 34.83 (20.30) | 4 | 50 |
| Matemática | 2 | 17.50 (3.54) | 15 | 20 |

É ainda de referir que 10 educadoras receberem formação em outras áreas diversificadas, nomeadamente, NEE, Primeiros Socorros, Modelos Pedagógicos, TIC e Gestão de conflitos e stresse.

1.3.3. Periodicidade dos momentos de formação, reflexão e avaliação

Relativamente à periodicidade de reuniões nas quais as educadoras participam e que incluem atividades para desenvolvimento profissional, são apresentados, na figura seguinte, os resultados obtidos.

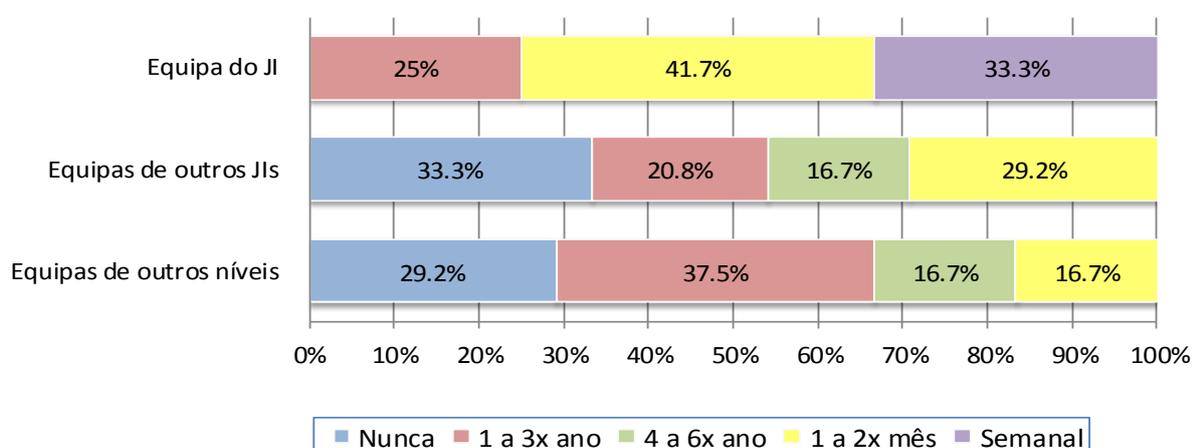


Figura 3. Periodicidade das reuniões com a equipa do jardim de infância, com equipas de outros jardins e com equipas de outros níveis de ensino

Na figura 3, verifica-se que todas as educadoras ($N = 24$) realizam reuniões com a equipa de jardim de infância, embora a periodicidade com que o fazem seja variável, sendo que 42% referem fazê-lo uma a duas vezes por mês e 33% semanalmente.

No que respeita a reuniões com equipas de outros jardins de infância, cerca de um terço refere nunca o fazer e a periodicidade com que os outros a fazem é muito variável, embora nunca sendo semanal. No que se refere à articulação com outros níveis de ensino, em 70.8% dos estabelecimentos, ela é feita através de reuniões entre as educadoras e profissionais de outros graus de ensino. A frequência com que tais reuniões ocorrem é muito variável sendo a mais típica 1 a 3 vezes por ano, e nunca assumindo um carácter semanal.

Em síntese

Tal como no estudo extensivo de 2014 e dos estudos de caso de 2006, também neste conjunto de educadoras existe uma grande variabilidade em relação à idade, ao número de anos de experiência profissional e de anos a trabalhar na mesma instituição.

A média etária é bastante elevada, tal como a média da sua experiência profissional (que é superior a 20 anos), sendo o tempo médio de serviço na instituição relativamente baixo ($M = 9.4$), face aos anos no exercício da profissão.

As educadoras, de um modo geral receberam formação profissional nos últimos anos, tanto em temas diretamente relacionados com as OCEPE, como em outros temas. Também estes dados são semelhantes ao estudo já referido.

Foi referida, pela maioria das educadoras, a existência de reuniões de articulação no JI mas também com equipas de outras estruturas, mostrando alguma articulação no trabalho que desenvolvem, embora com regularidade bastante variada, observando-se um padrão semelhante ao estudo extensivo de 2014 e aos estudos de caso de 2006.

1.4. Documentos publicados pelo MEC

O grupo de questões relativas aos documentos publicados pelo MEC incidiu especificamente sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as brochuras, visando determinar o nível de conhecimento e opinião das educadoras acerca destes documentos, bem como o impacto na sua prática profissional.

1.4.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

Quando questionados acerca do conhecimento global das OCEPE, numa escala de 1 (Muito fraco) a 5 (Muito bom), a média das respostas das educadoras ($N = 24$) foi de 4.22 ($DP = 0.74$), variando as suas respostas entre um mínimo de 3 e um máximo de 5, indicando que todas as educadoras consideram ter conhecimentos razoáveis, bons e muito bons sobre as OCEPE.

O quadro 8 reflete a apreciação da adequação das OCEPE relativamente a Aspetos concretos. Para facilidade de leitura, foram agregadas as percentagens de resposta de 1 (Muito fraco) a 3 (Razoável) e as percentagens de resposta 4 (Bom) e 5 (Muito bom).

Quadro 8. Apreciação das OCEPE (N = 23)

| | Média (DP) | % Educ. Muito Fraco a Razoável | % Educ. Bom e Muito Bom |
|--|-------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| Articulação com os objetivos do 1ºCEB | 3.09 (0.90) | 60.9% | 39.1% |
| Estratégias para promover transição para o 1ºCEB | 3.39 (0.84) | 47.8% | 52.2% |
| Indicação de atividades e situações a explorar | 3.09 (0.73) | 69.6% | 30.4% |
| Indicação sobre a avaliação na educação pré-escolar | 3.43 (0.79) | 47.8% | 52.2% |
| Orientações concretas sobre materiais e recursos | 3.17 (0.65) | 69.6% | 30.4% |
| Coerência das OCEPE com as perspetivas atuais | 3.57 (0.73) | 47.8% | 52.2% |
| Orientações concretas para a prática pedagógica | 3.57 (0.73) | 47.8% | 52.2% |
| Articulação entre as OCEPE e brochuras | 3.68 (0.89) | 40.9% | 59.1% |
| Especificação sobre as capacidades a desenvolver | 3.74 (0.69) | 39.1% | 60.9% |
| Orientações para a organização do ambiente educativo | 3.57 (0.66) | 43.5% | 56.5% |
| OCEPE como referencial para uma prática de qualidade | 3.91 (0.79) | 34.8% | 65.2% |
| Organização geral das OCEPE | 3.83 (0.78) | 30.4% | 69.6% |
| Abrangência das áreas de conteúdo e domínios | 4.04 (0.64) | 17.4% | 82.6% |
| Relevância das áreas de conteúdo e domínios | 4.13 (0.76) | 21.7% | 78.3% |

Podemos constatar que, para a maioria dos Aspetos analisados, grande parte das educadoras avalia as OCEPE como Bom/Muito Bom com exceção de três áreas consideradas como mais fracas, ainda que avaliadas positivamente: a articulação da educação pré-escolar com os objetivos do 1.º CEB, a indicação de atividades e situações a explorar e as orientações concretas sobre materiais e recursos.

As educadoras avaliam mais positivamente a relevância e a abrangência das áreas de conteúdo e domínios, bem como a organização geral das OCEPE e o facto de constituir um referencial para uma prática de qualidade na educação pré-escolar.

O quadro 9 apresenta a apreciação das educadoras acerca do contributo das OCEPE para diferentes domínios relacionados com a prática profissional.

Quadro 9. Contributo das OCEPE para a prática ($N = 23$)

| | M (DP) |
|---|-------------|
| Visão acerca da educação pré-escolar | 3.87 (0.97) |
| Elaboração do Plano Curricular de Grupo/Turma | 4.00 (0.74) |
| Planificação das atividades para o grupo | 3.70 (0.82) |
| Trabalho no dia a dia com o grupo | 3.70 (0.82) |

As educadoras referem que as OCEPE contribuem de forma mais proeminente para a Elaboração do Plano Curricular de Grupo/Turma e também para a sua visão do que deve ser a educação pré-escolar.

1.4.2. Brochuras

O conhecimento das educadoras acerca das seis brochuras editadas pelo MEC encontra-se apresentado na figura 4.

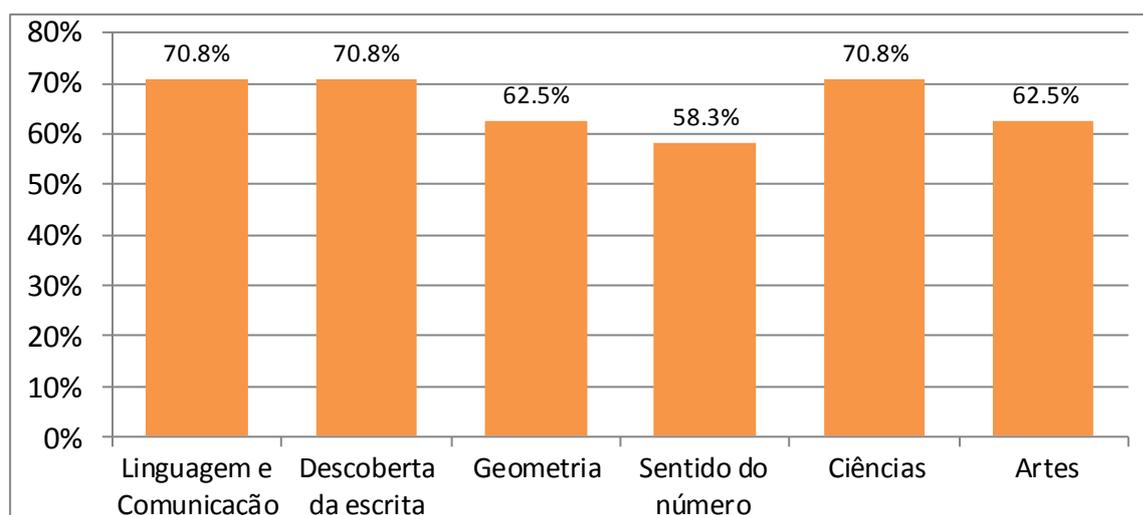


Figura 4. Percentagem de educadoras que conhecem as brochuras ($N = 24$)

De acordo com a figura 4 podemos constatar que as brochuras “Linguagem e Comunicação no jardim de infância”, “A descoberta da escrita” e “Despertar para a Ciência – Atividades dos

3 aos 6'' são conhecidas por mais de 70% das educadoras participantes nos estudos de caso. De qualquer forma as restantes brochuras são também conhecidas por uma maioria das educadoras (58.3% a 62.5%).

O quadro 10 apresenta a apreciação das educadoras acerca das brochuras, em função do seu grau de conhecimento, adequação e dos conteúdos para a prática e o grau de aplicação na sua prática.

Quadro 10. Grau de conhecimento, adequação e grau de aplicação das seis brochuras

| | Conhecimento | | Adequação | | Grau de aplicação | |
|---|--------------|-------------|-----------|-------------|-------------------|-------------|
| | N | M (DP) | N | M (DP) | N | M (DP) |
| Linguagem e comunicação no Jardim de infância | 17 | 3.53 (0.72) | 16 | 3.50 (0.82) | 16 | 3.38 (0.81) |
| A descoberta da escrita | 17 | 3.47 (0.72) | 16 | 3.75 (0.58) | 16 | 3.50 (0.73) |
| Geometria | 14 | 3.43 (0.76) | 13 | 3.31 (0.75) | 14 | 3.14 (0.77) |
| Sentido do número e organização dos dados | 14 | 3.71 (0.73) | 13 | 3.85 (0.90) | 13 | 3.54 (1.19) |
| Despertar para as Ciências | 17 | 3.76 (0.66) | 16 | 3.84 (0.68) | 15 | 3.60 (0.74) |
| As Artes no Jardim de Infância | 15 | 3.73 (0.88) | 14 | 3.64 (0.84) | 14 | 3.57 (0.94) |

De um modo global, as educadoras das 24 salas referem possuir um bom conhecimento das diferentes brochuras, com valores médios entre 3.31 e 3.76. Quanto à adequação dos seus conteúdos, a avaliação também é positiva pois os valores médios variam entre 3.31 e 3.85. Embora o valor médio para o seu grau de aplicação na prática seja ligeiramente inferior, continua a ser positivo (entre 3.14 e 3.60). A brochura Geometria é aquela que apresenta valores médios mais baixos nas 3 dimensões de análise e as brochuras Sentido do Número e Despertar para as Ciências as que obtêm valores mais elevados.

Na figura 5 estão representadas as formas como as educadoras tomaram conhecimento das OCEPE e das brochuras.

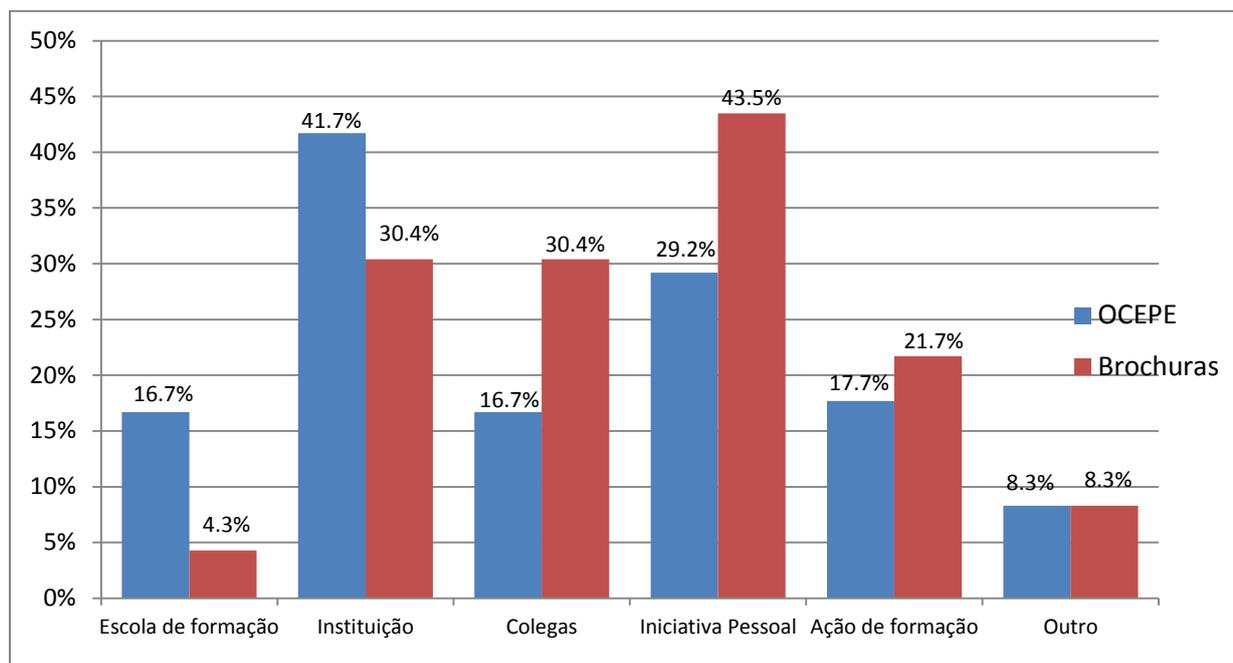


Figura 5. Formas como as educadoras conheceram as OCEPE e as Brochuras

Como podemos constatar pela análise dos valores do gráfico, o estabelecimento de trabalho (atual ou passado) constituiu a principal forma de divulgação das OCEPE junto das educadoras (41.7%). Em relação às brochuras, as educadoras obtiveram conhecimento essencialmente por iniciativa pessoal (43.5%) e através de colegas (30.4%).

Relativamente à formação profissional, durante o ano letivo em curso e no anterior, apenas quatro (16.7%) educadoras referem ter recebido formação em algumas das brochuras, sendo a duração da formação muito variável. Assim, sobre a brochura Linguagem e comunicação, 2 educadoras receberam formação (25h/50h). Sobre a brochura Descoberta da Escrita apenas uma recebeu 50h de formação. Sobre a brochura Geometria, apenas uma recebeu formação de 3h, sobre a brochura Sentido do número, apenas uma recebeu formação de 6h, sobre a brochura das Ciências apenas uma recebeu formação de 50h e sobre a brochura Artes, apenas uma recebeu formação de 30h.

Quatro educadoras sugeriram ainda o desenvolvimento de outras brochuras em temáticas como transição, sexualidade e outras expressões.

Em síntese

No que se refere às OCEPE as educadoras percecionam o seu conhecimento como Bom ou Muito Bom. Quanto à sua opinião face à adequação das OCEPE, os parâmetros considerados mais positivos são os mesmos do estudo alargado de 2014 e prendem-se mais com a sua estrutura e lógica conceptual: relevância, abrangência dos domínios contemplados, organização e o facto de as OCEPE serem um referencial para práticas de qualidade. Em contrapartida, os aspetos menos fortes, embora não tivessem sido avaliados de forma negativa, prendem-se com aspetos mais práticos e reenviam para a articulação com os objetivos do 1º ciclo, e a indicação concreta tanto sobre materiais e recursos, como sobre atividades a explorar nas salas.

Quanto ao contributo mais importante das OCEPE, as educadoras posicionaram-se de forma bastante positiva face a todos os parâmetros indicados, contudo destacaram o seu contributo para a elaboração do projeto curricular de grupo/turma e para a visão do que deve ser a educação pré-escolar. Relativamente às seis brochuras publicadas, a perceção das educadoras revela um conhecimento bom, sendo ainda de salientar que a adequação e o contributo das brochuras para a prática são parâmetros também avaliados de forma positiva. A escola de formação inicial parece não ser relevante para o conhecimento quer das OCEPE quer das brochuras. No entanto, tendo em conta a média de idades das educadoras e o ano de publicação destes materiais, este facto torna-se compreensível.

No que se refere às brochuras, as educadoras destas 24 salas referem possuir um conhecimento razoável de todas, avaliando positivamente a sua adequação e referindo que as aplicam na sua prática.

Todos estes dados são semelhantes aos obtidos com o questionário extensivo de 2014, embora os valores das educadoras desta amostra sejam ligeiramente mais baixos.

1.5. Organização e desenvolvimento curricular a nível de grupo

Este grupo aborda os modelos pedagógicos/curriculares adotados pelas educadoras e as planificações que orientam o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças, sendo especificado o tipo de planificações existentes e os intervenientes na sua elaboração.

Adicionalmente, é analisado a forma como a educadora organiza o espaço da sua sala e distribui o seu tempo pelas áreas e domínios de conteúdo das OCEPE.

1.5.1. Modelos pedagógicos/curriculares orientadores

O quadro 11 apresenta informação relativamente ao grau em que as educadoras consideram que diferentes modelos pedagógicos/curriculares orientam o seu trabalho na sala.

Quadro 11. Percentagem de educadoras que selecionam cada modelo pedagógico

| | Respostas 4 e 5 ⁽¹⁾ |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| Currículo <i>HighScope</i> | 45.8% (<i>n</i> = 11) |
| Educação Experiencial | 16.7% (<i>n</i> = 4) |
| Método João de Deus | 12.5% (<i>n</i> = 3) |
| Método <i>Montessori</i> | 4.2% (<i>n</i> = 1) |
| Movimento Escola Moderna | 37.5% (<i>n</i> = 9) |
| Pedagogia de projeto | 62.5% (<i>n</i> = 15) |
| Pedagogia de situação | 41.7% (<i>n</i> = 10) |
| Modelo <i>Reggio Emilia</i> | 8.3% (<i>n</i> = 2) |

⁽¹⁾ Escala variava de 1- Nada a 5-Muito

Em relação aos modelos, verificou-se que o grau de influência é bastante variável. Tomando em consideração as respostas extremas positivas (4 e 5), que exprimem um maior grau de apropriação e identificação com determinado modelo pedagógico, constata-se que somente a Pedagogia de projeto é referida pela maioria dos participantes nos estudos de caso (62.5%, *n* = 15). Contudo tanto o Currículo *HighScope* (45.8%), a Pedagogia de situação (41.7%) e o Movimento da Escola Moderna (37.5%) são modelos referidos como tendo influência no trabalho de uma percentagem significativa de educadoras. Os modelos com uma menor adesão por parte das educadoras respondentes são o Método *Montessori*, o modelo *Reggio Emilia* e o Método João de Deus.

No quadro 12 consta o número de educadoras e respetiva percentagem em função do número de modelos pedagógicos que, na sua opinião, influenciam a sua prática (respostas 4 e 5).

Quadro 12. Influência dos modelos pedagógicos na prática das educadoras

| Nº de modelos escolhidos | Nº de educadoras que fazem a seleção | % |
|--------------------------|--------------------------------------|-------|
| 1 | 5 | 20.8% |
| 2 | 9 | 37.5% |
| 3 | 4 | 16.7% |
| 4 | 5 | 20.8% |
| 5 | 1 | 4.2% |
| Total | 24 | 100% |

De acordo com o quadro 12, 5 educadoras selecionam apenas um modelo pedagógico enquanto orientador da sua prática. As restantes educadoras adotam uma postura mais eclética selecionando de 2 (9 educadoras, 37.5%) a 5 modelos (1 educadora, 4.2%).

1.5.2. Planificação escrita

A quase totalidade das educadoras respondentes afirma que o trabalho com as crianças se baseia numa planificação escrita específica para o grupo (95.8%, $n = 23$), havendo apenas uma educadora que referiu não fazer planificação escrita.

O quadro 13 apresenta os aspetos em que as educadoras se baseiam para planificar, numa escala de 1 (Nada) a 5 (Muito).

Quadro 13. Aspetos que sustentam a planificação escrita das educadoras

| | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|---|----|-------------|--------|--------|
| Interesses e necessidades de cada criança | 23 | 4.70 (0.56) | 3 | 5 |
| Características do grupo | 23 | 4.80 (0.42) | 4 | 5 |
| Contexto familiar e social das crianças do grupo | 23 | 4.13 (0.69) | 3 | 5 |
| Diretrizes do estabelecimento/agrupamento | 23 | 3.91 (0.95) | 2 | 5 |
| Princípios, objetivos e áreas de conteúdo das OCEPE | 23 | 4.43 (0.59) | 3 | 5 |
| Documentos de apoio editados pela DGE | 23 | 3.55 (0.91) | 1 | 5 |
| Outros | 2 | 5 (0) | 5 | 5 |

Para a elaboração da planificação escrita, as educadoras baseiam-se fundamentalmente nas características do grupo e nos interesses e necessidades das crianças (100% e 95.7%, respetivamente, assinalaram as opções de resposta 4 ou 5). De assinalar ainda que, uma percentagem muito significativa das participantes também refere tomar em consideração as OCEPE (95.7%), o Contexto familiar (82.6%), as Diretrizes do estabelecimento onde trabalha (69.5%) e os Documentos de apoio editados pelo Ministério da Educação (59.1%).

1.5.3. Periodicidade das planificações escritas

Dos 24 respondentes, 64.2% ($n = 13$) assinalaram nas suas respostas mais do que uma alternativa, sugerindo a coexistência de vários tipos de planificação. Nas situações em que apenas foi selecionada uma alternativa ($n = 10$), as planificações são ou mensais (70%) ou semanais (30%). Uma educadora não faz planificação escrita.

A figura 6 regista uma visão geral da periodicidade na planificação utilizada pelas educadoras dos estudos de caso ($n = 24$).

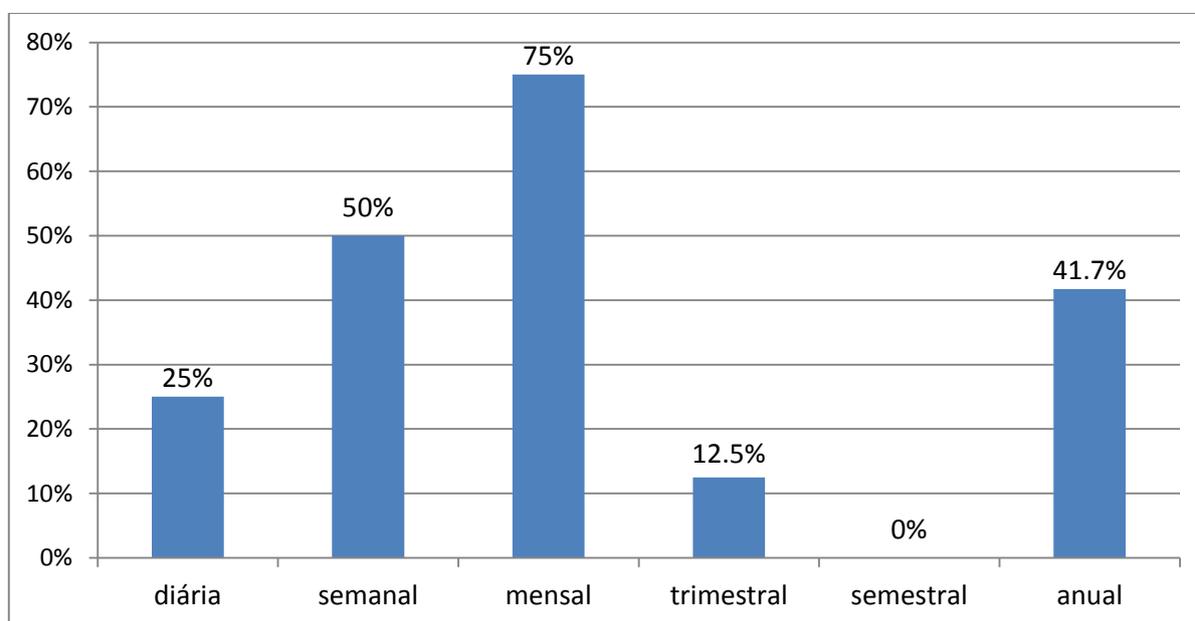


Figura 6. Periodicidade das planificações escritas ($N = 24$)

Verifica-se que, de uma forma geral, as planificações escritas são elaboradas mensalmente (75%, $n = 18$) por uma grande maioria das educadoras. De realçar a coexistência da planificação semanal (50%, $n = 12$) e/ou anualmente (41.7%, $n = 10$) numa percentagem

bastante significativa de educadoras. Entre estas educadoras a planificação trimestral e semestral tem pouco ou nenhum significado, sendo que somente 6 (25%) refere usar a planificação diária.

1.5.4. Intervenientes na elaboração das planificações escritas

De acordo com a figura 7, onde se apresentam os dados relativos aos intervenientes na elaboração das planificações escritas a nível formal e informal, verifica-se que, para além do papel central do educador, a equipa da sala (53%) e a equipa do jardim de infância (52%) são referidas como colaborando regularmente, isto é, mensal ou semanalmente, na elaboração da planificação escrita.

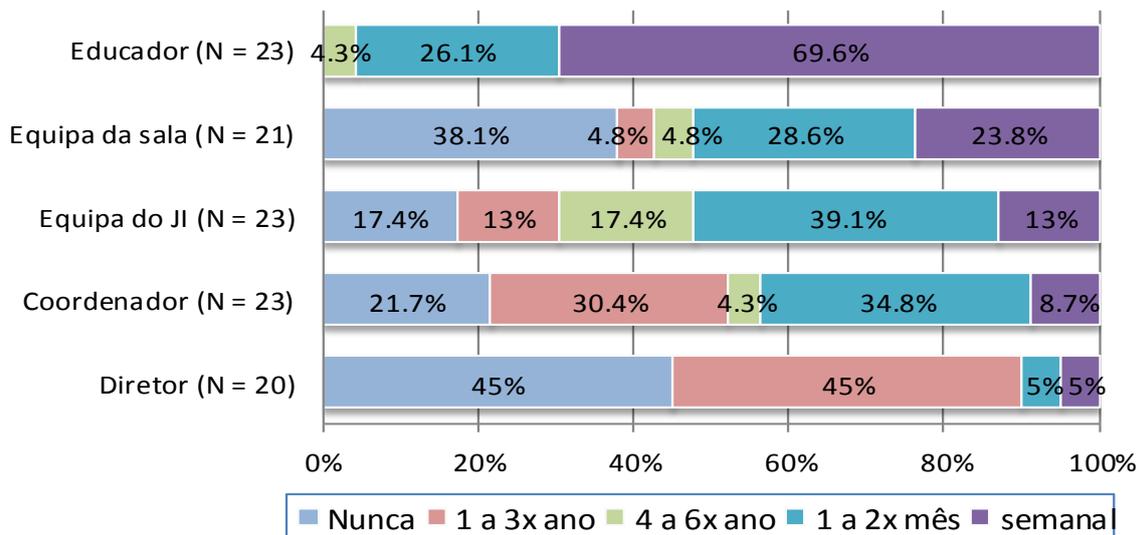


Figura 7. Periodicidade da colaboração dos diferentes agentes educativos na elaboração da planificação

O coordenador de departamento de educação pré-escolar é referido, por um número significativo de educadoras, como colaborando, embora com menos regularidade, num número significativo de salas regularmente. De salientar que em 45% dos jardins de infância o diretor do estabelecimento/agrupamento não colabora, formal ou informalmente, na elaboração da planificação escrita.

De acordo com a figura 8, onde se apresentam os parceiros nas reuniões de planificação do trabalho a desenvolver com as crianças, verifica-se que as reuniões com a equipa do jardim de infância ocorrem, de um modo geral, com uma periodicidade mensal a quinzenal (32%) ou

semanal (32%). Estas reuniões são menos regulares com as restantes equipas (de outros jardins de infância e de outros níveis de ensino), observando-se, inclusive, que em alguns contextos nunca são realizadas (46% e 52% respetivamente). As reuniões com as equipas de outros jardins de infância quando são feitas têm uma periodicidade muito variável (de 1 a 2 x mês a 1 a 3 x ano) enquanto as reuniões com outros níveis de ensino são anuais a trimestrais (38%).

43

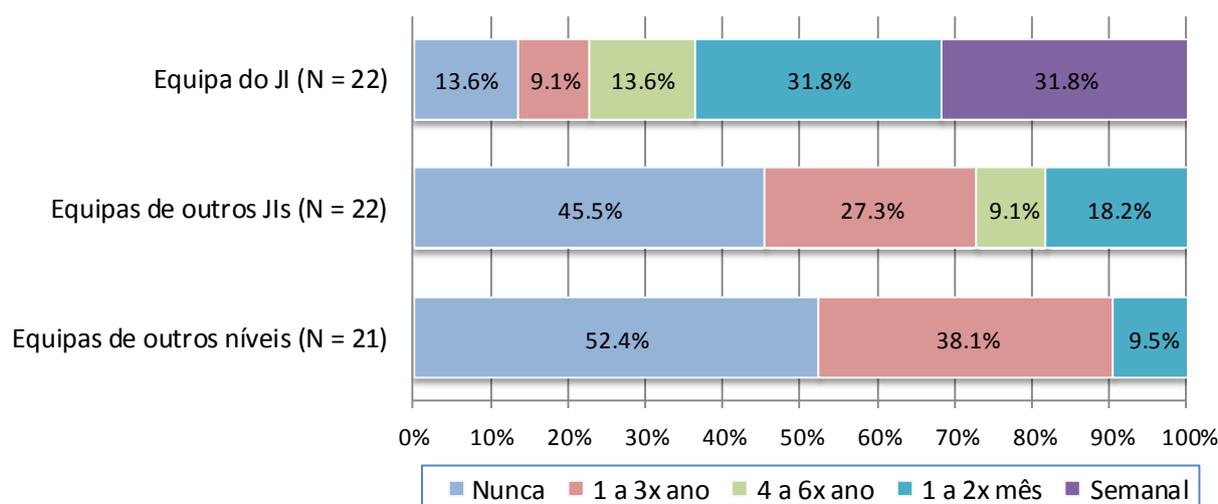


Figura 8. Periodicidade das reuniões com diferentes parceiros para planificação do trabalho

1.5.5. Organização da sala por áreas distintas

Todas as educadoras respondentes ($N = 23$) referiram organizar a sua sala por áreas distintas. O número de áreas varia entre 6 e 11, situando-se, em média, nas 8 áreas ($M = 8.39$, $DP = 1.23$).

Em todas as salas há áreas de jogo simbólico, jogos de construção, livros, jogos de mesa, expressão plástica e escrita. Relativamente às restantes áreas, as da Matemática (78.3%) e das TIC (60.9%) são indicadas ainda por uma maioria das educadoras. Somente cerca de um terço das educadoras referiram ter, nas suas salas, as áreas da Expressão Musical (30.4%) e das Ciências (34.8%). Uma percentagem de 20.8% das educadoras indicou ter outras áreas na sala.

1.5.6. Distribuição de tempo por áreas e domínios de conteúdos

As educadoras estimaram a percentagem de tempo dedicada a cada área e domínio de conteúdo das OCEPE numa semana típica de trabalho, sendo apresentados na figura 9 os valores médios para o total dos respondentes ($N = 23$).

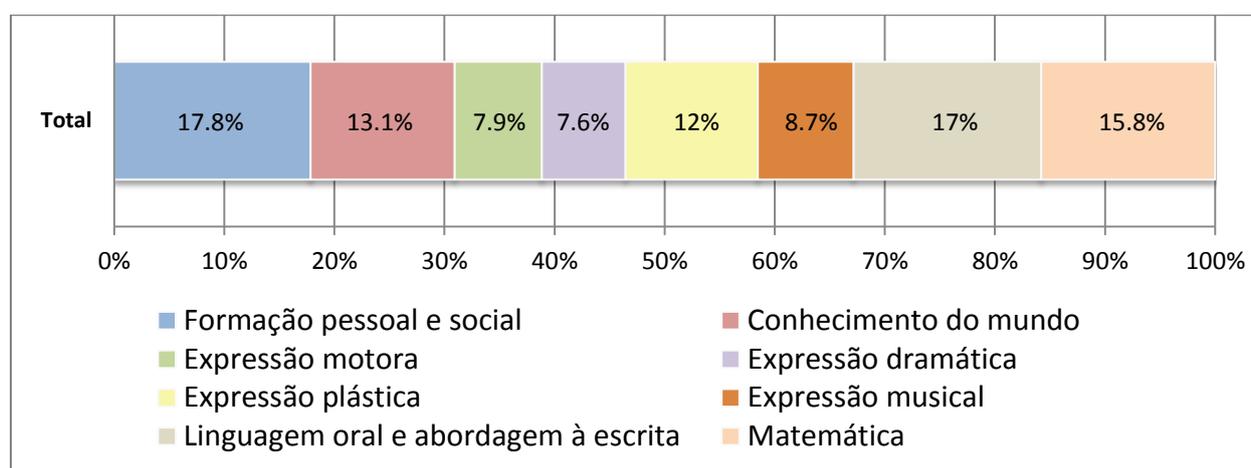


Figura 9. Percentagem média de tempo dedicada a cada área/domínio de conteúdo na amostra total

De uma forma global, a distribuição de tempo que as educadoras indicam para as atividades orientadas é bastante equilibrada. Destacam-se com percentagens de tempo de trabalho mais elevadas as áreas da Formação pessoal e social e da Linguagem oral e de abordagem à escrita e Matemática. De realçar que, embora consideradas isoladamente tenham menos significado, quando consideradas em conjunto (Musical, Plástica, Dramática e Motora) são referidas como ocupando 36.2% do tempo das atividades.

Em síntese

No que se refere à utilização de modelos curriculares orientadores da prática das educadoras, constatámos que os mais presentes são a Pedagogia de Projeto, o Modelo *High Scope* e a Pedagogia de Situação, referidos por um número significativo das educadoras. Também o Movimento da Escola Moderna surgiu com uma elevada percentagem de referências.

À semelhança do verificado no estudo alargado, também entre as educadoras dos estudos de caso ressalta o caráter eclético que parece estar subjacente à prática das educadoras, já que a maioria dos participantes refere que é orientada por vários modelos (4 a 8), sendo a média para este grupo de 5 modelos de referência.

Estes dados contrastam com os referidos no estudos de caso de 2006, onde apenas 5 educadoras (33%) referiram basear o seu trabalho num modelo curricular específico de educação pré escolar.

Também de forma semelhante ao encontrado no estudo alargado e nos estudos de caso de 2006, estas educadoras referem como principal suporte à sua planificação os interesses e necessidades da criança e do grupo específico, tal como as OCEPE. As brochuras e documentos publicados pelo MEC, apesar de serem considerados na planificação das educadoras, em 2014, são elementos com menos peso.

Para a maioria destas educadoras coexistem vários tipos de planificação sendo as mais frequentes a mensal e a semanal, mostrando-se também este resultado muito semelhante ao do estudo alargado. Pelo contrário, nos estudos de caso de 2006, sobressaiam a planificação semanal (80%) e a anual (66.7%).

Quanto aos intervenientes na planificação, os resultados obtidos são semelhantes aos do estudo alargado, sendo as planificações, com maior regularidade, da responsabilidade do educador e da equipa da sala, embora num número significativo de casos a equipa do jardim de infância, e o Coordenador sejam referidos como colaborando neste processo com alguma regularidade. Nos estudos de caso de 2006, esta responsabilidade recaía essencialmente no educador (86.7%) e na equipa do JI (46.7%) tendo a participação dos restantes intervenientes, pouco ou nenhum significado.

Para a planificação, a grande maioria das educadoras refere fazer reuniões semanais ou mensais com a equipa do jardim de infância.

Algumas educadoras referem fazer também reuniões regulares com equipas de outros jardins de infância e de outros níveis de ensino, embora estas surjam com menor expressão entre estas educadoras do que no estudo alargado.

As salas de jardim de infância estão, de um modo geral, organizadas em áreas, variando entre 6 e 11 (2 a 14 no estudo alargado de 2014 e 4 a 12 nos estudos de caso de 2006), sendo a média de 8 áreas de trabalho, representando um valor superior ao encontrado em 2006 ($M = 6$).

Quanto ao tempo dedicado à abordagem a cada área/domínio de conteúdo pelas educadoras nas suas salas, este mostrou-se distribuído equilibradamente, tal como se verificou no estudo alargado.

1.6. Transição – continuidade educativa

Este grupo de questões incide sobre as estratégias que podem ser utilizadas para promover a transição e a continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB.

A figura seguinte ilustra a perceção das educadoras sobre as estratégias utilizadas ou a utilizar pelo estabelecimento no presente ano letivo e sobre a sua periodicidade.

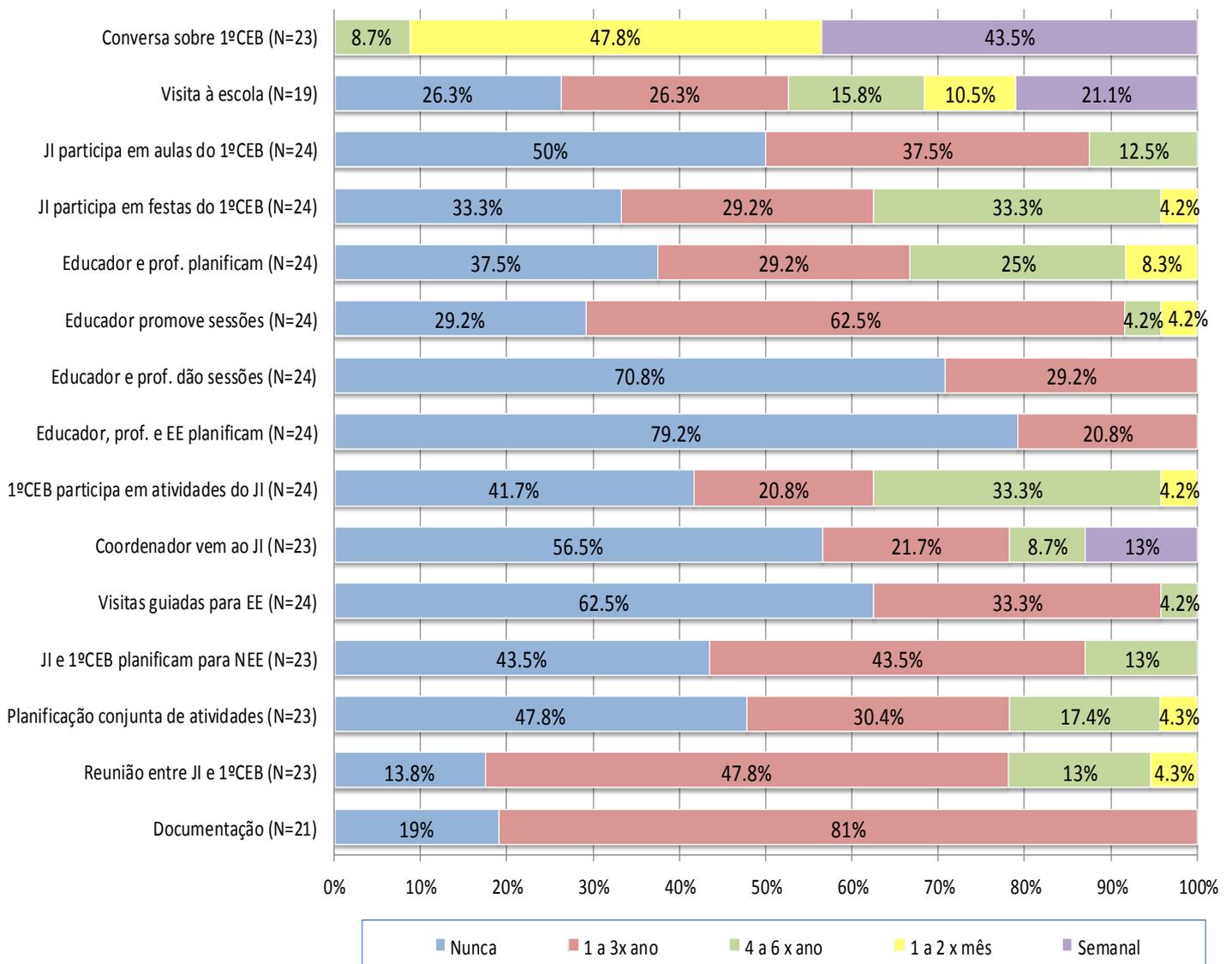


Figura 10. Periodicidade de utilização das estratégias de transição (N = 19 – 24)

As educadoras referem conversar semanal (44%) ou quinzenal/mensalmente (48%) com as crianças acerca do 1.º CEB, constituindo esta a estratégia usada com mais regularidade para facilitar a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB.

Neste grupo de Jardins de Infância, 26% das educadoras refere nunca fazer visitas à escola do 1º ciclo, havendo no entanto 21% que refere essas visitas como semanais. Tal como no estudo extensivo, há 13% das educadoras que referem que os coordenadores vêm à escola semanalmente.

A participação do JI em festas ou outras atividades do 1º CEB e vice-versa são referidos como uma prática que ocorre com regularidade (quatro a seis vezes por ano ou mais frequentemente na perceção de mais de 50% das educadoras). O planeamento conjunto de atividades, embora menos frequente, representa, ainda assim, uma estratégia usada pelo menos uma a três vezes por ano por mais de 50% das educadoras.

As estratégias que implicam o envolvimento ativo de educadoras, encarregados de educação e professores são referidas por 79% das educadoras como nunca sendo usadas, e as visitas do EE à escola, organizadas pelo JI, são também referidas como inexistentes por 63% dos respondentes.

Outras estratégias são usadas pontualmente, uma a três vezes por ano, como é o caso de: elaboração de documentação acerca de cada criança, em transição, para entregar especificamente ao professor do 1.º CEB (81%); da promoção de sessões informativas sobre a transição e adaptação para os encarregados de educação, pelo educador (63%); realização de reuniões entre o educador e professores para discutir aspetos relevantes da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança em transição (48%).

Em síntese

Tal como no estudo extensivo, as estratégias para promover a transição mais sistematicamente usadas são conversas com as crianças sobre o 1ºCEB. No entanto, nesta amostra, é muito menor a percentagem de educadoras que refere a organização de visitas à escola quer para as crianças e quer para os encarregados de Educação.

Todas as restantes são usadas embora com uma frequência muito menos regular. De salientar que, também nesta amostra, as estratégias menos frequentemente usadas são as que

implicam um trabalho conjunto das educadoras e dos EE e, ainda menos as que implicam o envolvimento ativo de educadoras, professores e encarregados de educação. Assim, a ligação entre o JI e a Escola parece ser, nesta amostra, bem menor do que a referida pela totalidade dos respondentes do estudo extensivo.

De salientar que, nos estudos de caso de 2006, as estratégias mais usadas eram diferentes: visita ao espaço físico (88%), sessões informativas para EE (73.3%) e participação em festas e outras iniciativas do 1ºCEB (67%).

1.7. Trabalho com as famílias

Este conjunto de questões contempla uma lista de formas possíveis de envolver os Encarregados de Educação (EE) no processo educativo da sala.

A figura 11 representa a periodicidade com que várias estratégias são usadas para promover o envolvimento dos encarregados de educação (EE).

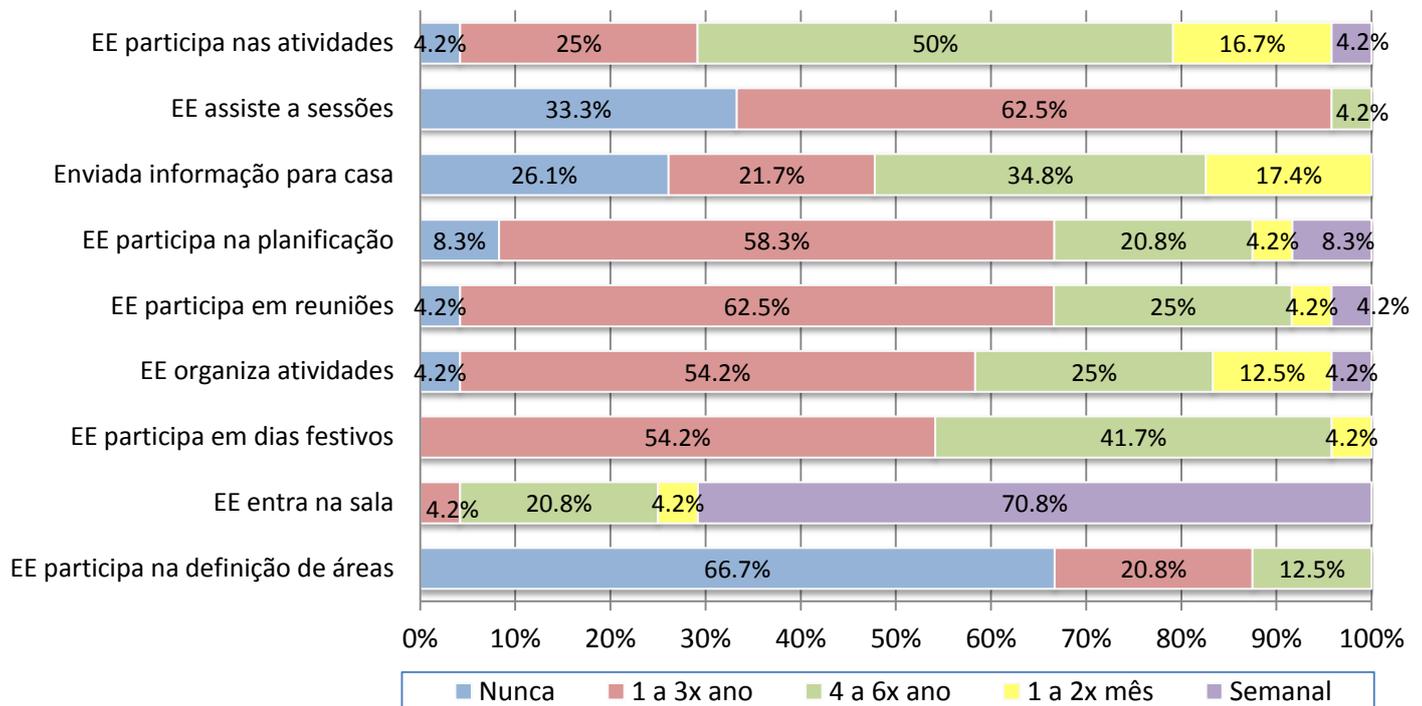


Figura 11. Periodicidade de utilização das estratégias de envolvimento dos encarregados de Educação (EE) (N = 23 – 24)

A grande maioria das educadoras (71%) refere incentivar semanalmente, os encarregados de educação a entrar na sala e a ver os trabalhos das crianças. No polo oposto, a participação dos EE na definição das áreas, é referida por 67% das educadoras como nunca acontecendo. De salientar, ainda, que o envio de informações para casa é também referido como não existindo por 26% das educadoras desta amostra.

As outras estratégias de envolvimento das famílias são usadas, maioritariamente, apenas 1 a 3 vezes por ano: assistir a sessões (63%); participar em reuniões (63%); organizar atividades (54%) e participar em dias festivos (54%). De referir que, nestas estratégias, apenas uma percentagem residual de educadoras refere que nunca as faz.

Os dados relativos à perceção das educadoras sobre a importância do envolvimento dos Encarregados de Educação encontram-se sistematizados no quadro 14.

Quadro 14. Importância do envolvimento dos Encarregados de Educação (EE) no processo educativo

| | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|---|----|-------------|--------|--------|
| Aprendizagem de todas crianças | 24 | 4.42 (0.78) | 3 | 5 |
| Aprendizagem de crianças com NEE | 24 | 4.50 (0.78) | 2 | 5 |
| Compreensão do trabalho no JI | 24 | 4.58 (0.58) | 3 | 5 |
| Educadora compreende as dificuldades dos EE | 24 | 4.33 (0.82) | 2 | 5 |
| Educadora conhece o contexto da criança | 24 | 4.38 (0.82) | 2 | 5 |
| Assegurar a continuidade entre o JI e família | 24 | 4.58 (0.78) | 2 | 5 |

De acordo com o quadro 14, as educadoras atribuem grande importância ao envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo, observando-se que os valores médios variam entre 4.33 no que se refere à importância de compreender as dificuldades dos EE e 4.58 no que se refere à importância dos EE compreenderem o trabalho que é feito no JI e em assegurar a continuidade entre o jardim de infância e a família.

Em síntese

Embora as educadoras refiram práticas de envolvimento da família, constata-se que, à parte a presença dos EE na sala, as estratégias mais frequentemente assinaladas pressupõem um envolvimento pouco ativo dos EE. Os resultados obtidos nesta amostra parcial são, neste

aspecto, mais baixos do que os referidos pelas educadoras da amostra total, até no que se refere ao envio de informação para casa: 26% das educadoras desta amostra referem nunca o fazer quando na amostra global apenas 3.3% percebeu nunca enviar informação aos EE.

A maior importância atribuída à participação dos EE refere-se à sua compreensão do trabalho que é feito no JI e também para assegurar a continuidade entre o jardim de infância e a família.

Nos estudos de caso de 2006, a maioria dos educadores referia convidar os pais a participar em atividades na sala (66.7%) e convidar os pais a participar em reuniões (53.3%). Relativamente ao envio de informação para casa, 76.4% referia não o fazer.

1.8. Avaliação

Este grupo de questões subdivide-se em dois tópicos: avaliação das aprendizagens das crianças e avaliação do ambiente educativo da sala.

1.8.1. Avaliação das aprendizagens das crianças

No quadro 15 são apresentados alguns dos referenciais que fundamentam a escolha das modalidades, estratégias e instrumentos de avaliação utilizados pelas educadoras de infância.

Quadro 15. Referenciais para avaliação das aprendizagens das crianças

| | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|--|----|-------------|--------|--------|
| OCEPE | 24 | 4.46 (0.66) | 3 | 5 |
| Circular nº 4 sobre a avaliação | 24 | 3.67 (1.09) | 1 | 5 |
| Metas de aprendizagem | 24 | 4.04 (0.86) | 2 | 5 |
| Perfil específico de desempenho profissional | 24 | 3.46 (1.18) | 1 | 5 |
| Circular nº 17 sobre a gestão do currículo | 24 | 3.42 (1.18) | 1 | 5 |

Como se pode verificar no quadro 15 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são o referencial que, de acordo com a perceção das educadoras desta amostra, sustentam, de forma mais proeminente, as práticas de avaliação das educadoras de infância inquiridos (4.46 de média numa escala de 1 a 5). As metas de aprendizagem, com uma

média de 4.04 parecem, também, ser percecionadas como sendo um referencial importante para a avaliação das aprendizagens das crianças. Nos restantes referenciais as médias variam entre 3.42 (circular nº 17) e 3.67 (circular nº 4), parecendo assim ter menos impacto na avaliação das aprendizagens.

O questionário elencava um conjunto de estratégias de avaliação das aprendizagens das crianças passíveis de serem utilizadas pelas educadoras no jardim de infância, sendo solicitada a indicação da periodicidade com que as usavam. Estes dados são apresentados na figura 12.

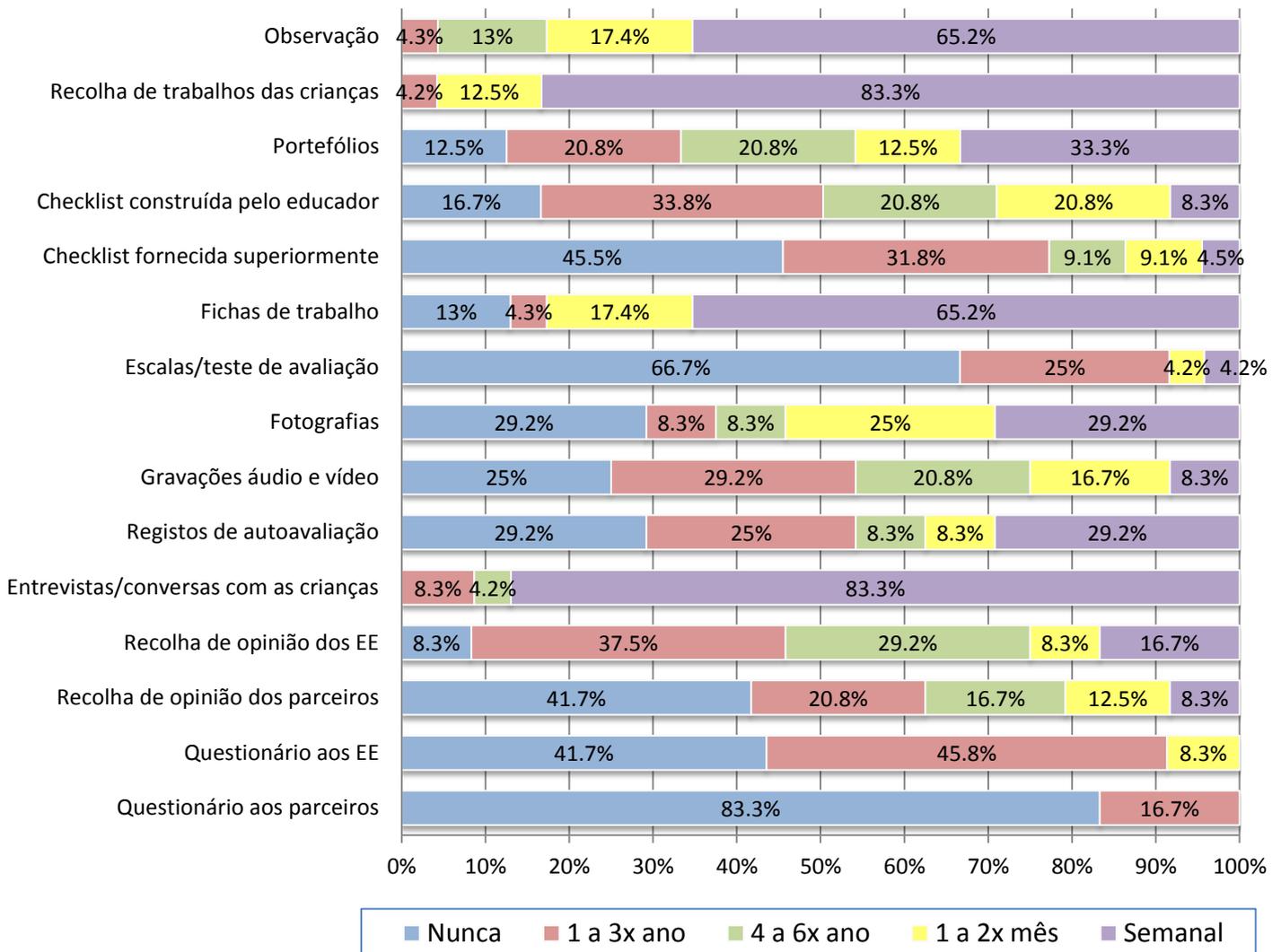


Figura 12. Periodicidade de utilização das estratégias de avaliação das aprendizagens das crianças (N = 22 – 24)

Com periodicidade semanal, a maioria das educadoras refere recolher trabalhos das crianças (83%), realizar entrevistas/conversas com as crianças (83%), observar e registar (65%) e realizar fichas de trabalho para a educação pré-escolar (65%).

Os portefólios são usados por 87% das educadoras, embora com uma frequência bastante variável, desde uma a três por ano (21%) a semanalmente (33%).

As listas de verificação construídas e/ou adaptadas pelo educador são utilizadas por 83% das educadoras, assinalando-se que, na maioria das respostas, as educadoras referem utilizá-las 1 a 3 vezes por ano (33%) sendo residual os que referem a sua utilização semanal (0.8%).

As fotografias e autoavaliação das crianças são igualmente estratégias utilizadas semanalmente por 29% das educadoras.

Um número ainda significativo de educadoras nunca utiliza as seguintes estratégias: questionários aos parceiros educativos (83%), escalas/teste de avaliação (67%), listas de verificação fornecidas superiormente (46%) e questionários aos encarregados de educação (42%).

Em relação ao envolvimento da comunidade educativa no processo de avaliação, constata-se que mais educadoras solicitam informalmente a opinião dos encarregados de educação (96.9%) do que a opinião dos parceiros educativos (87.5%) e, que essa recolha de dados através de questionários é bem menos frequente (apenas é feita por 46.8% aos EE e por 17% aos parceiros).

O quadro seguinte apresenta informação acerca do grau de participação dos diferentes elementos nas decisões relativamente às decisões sobre o processo de avaliação das aprendizagens das crianças, numa escala de 1 (nada) a 5 (muito).

Quadro 16. Grau de participação de diferentes agentes educativos no processo de avaliação

| | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|-------------------------------------|----|-------------|--------|--------|
| Educador | 24 | 4.71 (0.86) | 2 | 5 |
| Equipa da sala | 24 | 3.63 (1.21) | 1 | 5 |
| Equipa do jardim de infância | 24 | 3.33 (1.31) | 1 | 5 |
| Coordenador da educação pré-escolar | 24 | 3.29 (1.40) | 1 | 5 |
| Diretor | 23 | 2.09 (1.28) | 1 | 4 |
| Encarregados de educação | 24 | 2.63 (1.17) | 1 | 5 |

O quadro 16 permite constatar que o educador é o principal agente decisor no processo de avaliação das aprendizagens das crianças ($M = 4.71$, $DP = 0.86$). A equipa da sala, a equipa do jardim de infância e o coordenador da educação pré-escolar também são referidas como tendo um papel ativo neste processo de avaliação, com valores médios de 3.63, 3.33 e 3.29 respetivamente. Com valores bem mais baixos surgem os EE ($M=2.63$, $DP= 1.17$) e o diretor do estabelecimento ($M= 2.09$, $DP= 1.28$), parecendo assim que, na perceção das educadoras, o seu grau de participação no processo de avaliação, é menor.

Na figura 13 apresenta-se a periodicidade de reuniões com parceiros educativos para discussão da avaliação das crianças.

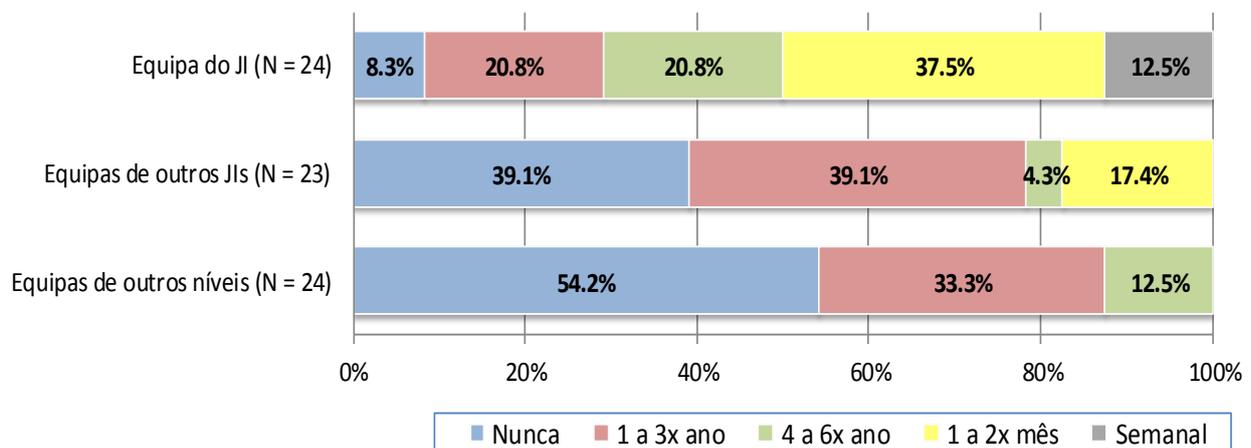


Figura 13. Periodicidade de reuniões com parceiros educativos para discussão da avaliação

Pode constatar-se que 91.7% das educadoras referem reunir com a equipa do jardim de infância com o intuito de discutir a avaliação das aprendizagens das crianças. Estas reuniões ocorrem, na maioria dos casos, uma a duas vezes por mês (37.5%).

As reuniões com as equipas de outros jardins de infância não são mencionadas por 39.1% das educadoras. Uma percentagem idêntica refere fazê-lo de 1 a 3 vezes por ano.

A articulação vertical com equipas de outros níveis de ensino é referida por cerca de 46% das educadoras.

A figura seguinte apresenta informação sobre a forma como são comunicados aos encarregados de educação os dados de avaliação das aprendizagens das crianças ou do grupo.

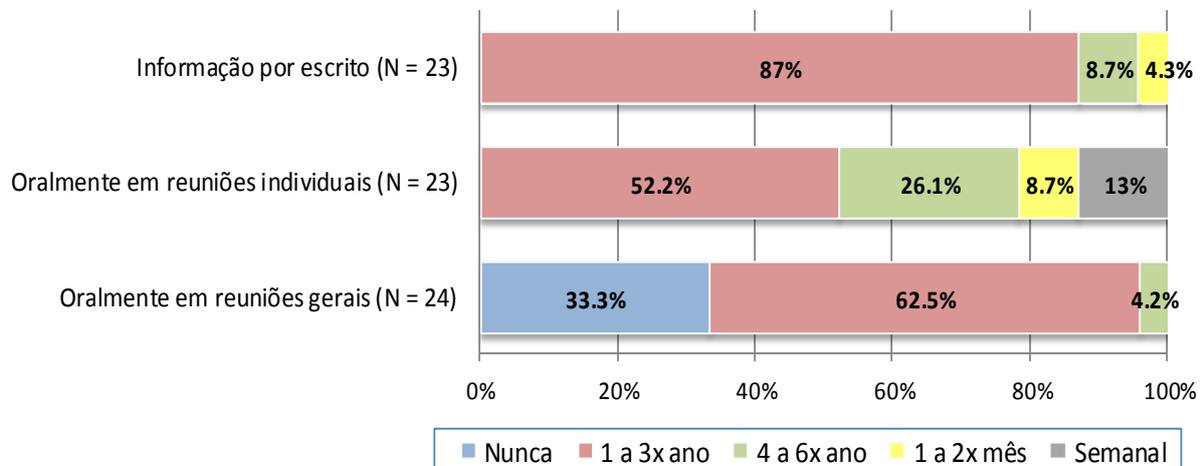


Figura 14. Formas de comunicação dos dados da avaliação aos encarregados de educação

Tal como se pode constatar, uma percentagem muito elevada de educadoras (87%) comunica por escrito aos encarregados de educação os dados da avaliação das aprendizagens das crianças ou do grupo, uma a três vezes por ano.

De realçar que uma percentagem assinalável de educadoras (33%) refere não usar as reuniões gerais para transmitir informação sobre a avaliação. No entanto a maioria das educadoras comunica com os pais em reuniões, quer gerais quer individuais (63% e 52% respetivamente), com uma periodicidade de 1 a 3 vezes por ano.

1.8.2. Avaliação do ambiente educativo

Em relação à avaliação do ambiente educativo da sala a figura 15 apresenta as várias estratégias usadas e a sua periodicidade.

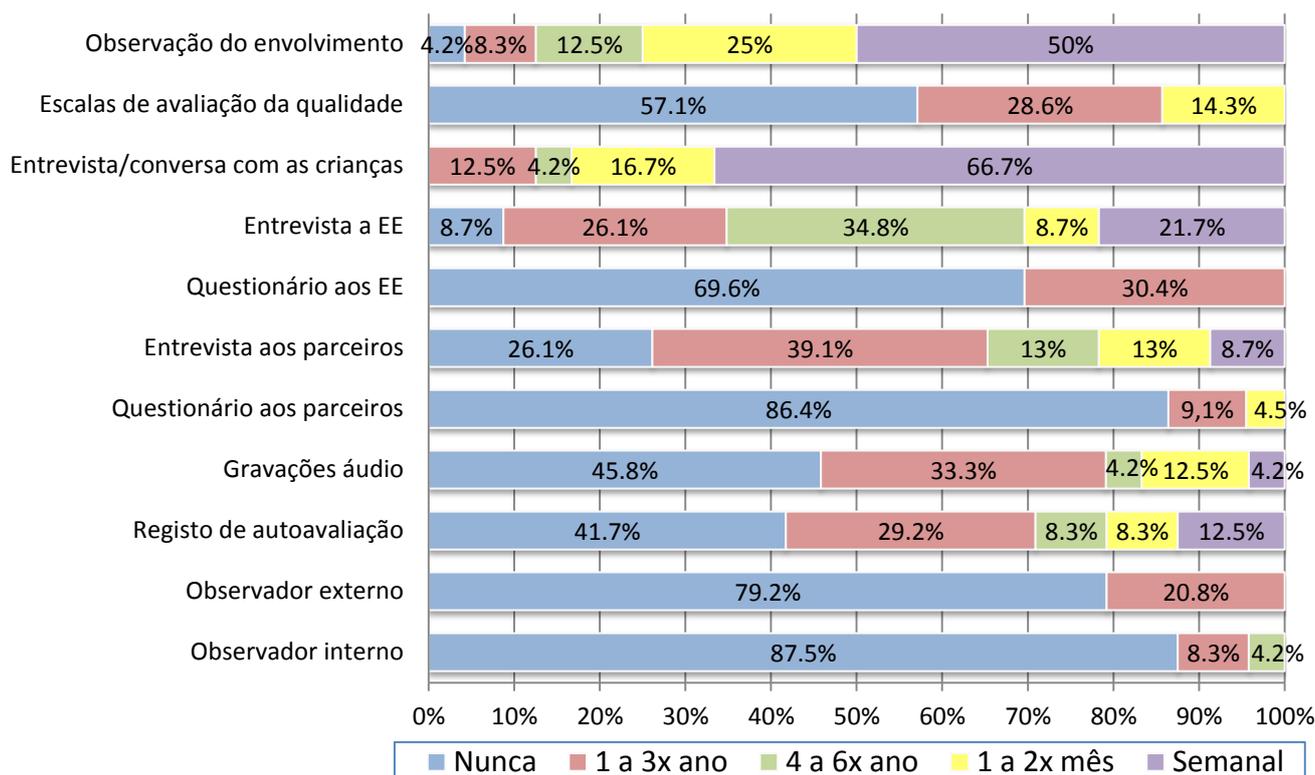


Figura 15. Periodicidade de utilização das estratégias de avaliação do ambiente educativo ($N = 21-24$)

De uma forma geral, para a avaliação do ambiente educativo, as educadoras referem recorrer, semanalmente, à realização de entrevistas/conversas com as crianças (67 %) e à observação e registo do envolvimento das crianças nas diferentes áreas da sala (50%).

Quanto ao envolvimento dos encarregados de educação nesta avaliação, 22% referem realizarem entrevistas/conversas com os EE semanalmente e apenas 0.9% refere nunca o fazer. Quanto aos questionários aos encarregados de educação, a maioria das educadoras (70%) refere que nunca os faz.

Uma percentagem assinalável de educadoras refere que a avaliação do ambiente educativo da sala nunca é realizada por um observador externo (79%) ou interno (88%). Da mesma forma, também a maioria das educadoras refere não usar questionários aos parceiros educativos (86%), nem escalas de avaliação da qualidade (57%).

Em síntese

No que se refere à avaliação das aprendizagens das crianças, as OCEPE são o referencial que, na perceção das educadoras, mais frequentemente é utilizado para a avaliação.

Tal como no estudo extensivo, as formas mais frequentemente utilizadas para avaliação das aprendizagens das crianças são recolher trabalhos das crianças (83%), realizar entrevistas/conversas com as crianças (83%) – ambas referidas por uma percentagem maior de educadoras desta subamostra, bem como observar e registar e analisar fichas de trabalho realizadas, tarefa percecionada por uma percentagem semelhante no estudo extensivo e nesta amostra.

Também nesta amostra as formas mais estruturadas de avaliação (questionários ou listas de verificação) são preteridas comparativamente com as recolhas de opinião informais.

O educador continua a ter o papel central no processo de avaliação, para o qual contribui também a equipa da sala, a equipa do JI e ainda o coordenador da educação pré-escolar, assinalando-se diferenças relativamente aos dados do questionário extensivo. Na perceção das educadoras desta amostra, os EE e o diretor do estabelecimento parecem ter um papel menos importante neste processo de avaliação, sendo assinalável a baixa percentagem que menciona os EE por comparação com os dados do estudo extensivo (percentagem de 2.63 na amostra e 3.22 no estudo extensivo).

Tal como no estudo extensivo, também nesta amostra encontramos uma percentagem muito elevada de educadoras que comunica por escrito, aos encarregados de educação, os dados da avaliação das aprendizagens das crianças ou do grupo, uma a três vezes por ano, parecendo ser essa a forma privilegiada de contato para efeito de comunicação dos dados da avaliação das crianças. No entanto, a maioria das educadoras comunica com os pais em reuniões, quer gerais quer individuais (63% e 52% respetivamente), com uma periodicidade de 1 a 3 vezes por ano.

Também a avaliação do ambiente educativo é feita com um padrão semelhante aos do estudo extensivo, mencionando as educadoras as entrevista com as crianças (68.1%) como forma de avaliação mais frequentemente utilizada. No entanto, se analisarmos as percentagens de educadoras que mencionam a observação do envolvimento das crianças, constatamos que, nesta amostra, apenas metade refere esta análise, contra 64.1% dos que responderam no estudo extensivo.

Comparativamente aos estudos de caso de 2006, apesar de as estratégias elencadas não serem exatamente as mesmas, as mais frequentemente utilizadas são, em parte, semelhantes, realçando-se a recolha de trabalhos das crianças e a observação.

1.9. Identificação de necessidades

Este grupo de questões debruça-se sobre as necessidades de formação das educadoras essencialmente nas diferentes áreas de conteúdo e domínios das OCEPE, bem como sobre as necessidades de formação das assistentes/ajudantes de ação educativa, segundo a perceção das educadoras.

1.9.1. Necessidades de formação das educadoras

O quadro 17 apresenta os dados relativos às necessidades de formação sentidas pelas educadoras em geral e por rede relativamente às áreas e domínios contemplados nas OCEPE, numa escala de 1 (nenhuma) a 5 (muita).

Quadro 17. Necessidades de formação das educadoras nas áreas e domínios das OCEPE ($N = 24$)

| Áreas e domínios | M (DP) |
|--------------------------------------|-------------|
| Formação pessoal e social | 3.04 (0.96) |
| Conhecimento do mundo | 3.13 (0.99) |
| Expressão motora | 3.25 (1.07) |
| Expressão dramática | 3.58 (1.25) |
| Expressão plástica | 3.17 (1.09) |
| Expressão musical | 3.71 (1.20) |
| Linguagem oral e abordagem à escrita | 3.42 (1.10) |
| Matemática | 3.67 (1.01) |

Embora as médias das necessidades de formação sejam, em todos os itens, superiores a 3, as educadoras identificam mais necessidade de formação nos domínios da Expressão Musical ($M = 3.71$, $DP = 1.20$), da Matemática ($M = 3.67$, $DP = 1.01$) e da Expressão dramática ($M =$

3.58, $DP = 1.25$), sendo a área da Formação pessoal e social aquela em que é percebida menor necessidade de formação ($M = 3.04$, $DP = 0.96$).

As opções de resposta de 1 a 5 foram reorganizadas em 3 categorias, que indicam nenhuma/pouca (1 e 2), alguma (3) e bastante/muita (4 e 5) necessidade de formação. Os resultados são apresentados na figura seguinte.

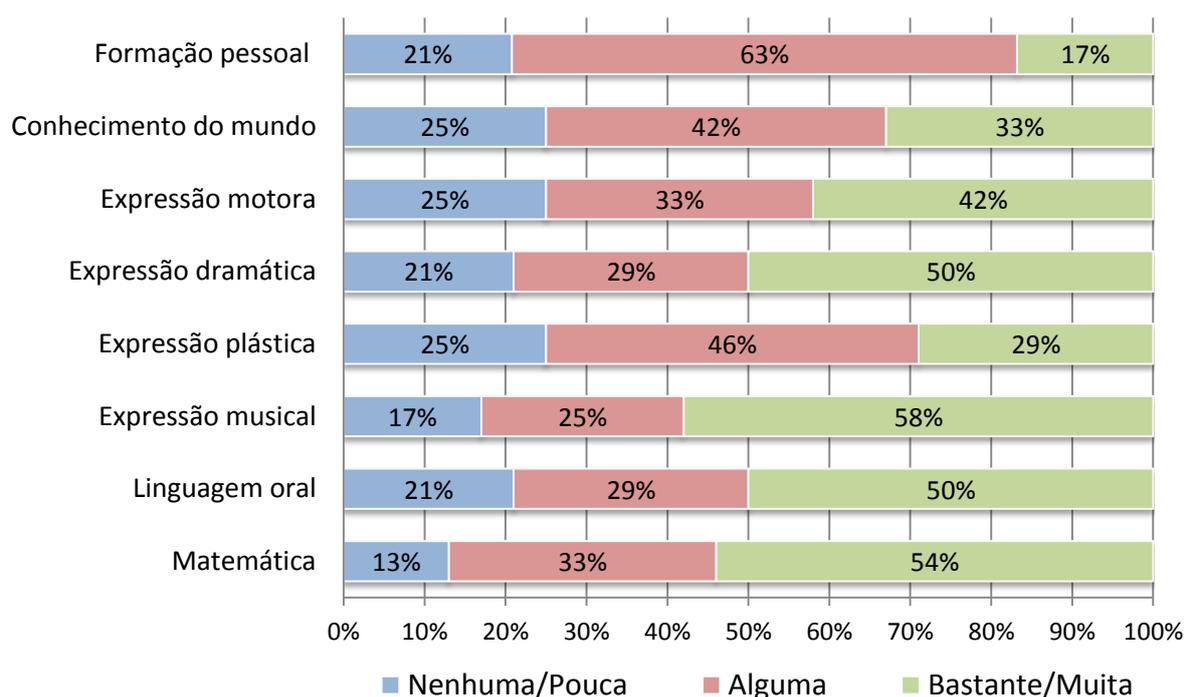


Figura 16. Necessidades de formação das educadoras nas áreas e domínios das OCEPE ($N = 24$)

Como se pode constatar na figura 16, metade ou mais de metade da amostra sente bastante ou muita necessidade de formação nos domínios da Expressão Musical, Matemática, da Linguagem oral e escrita e da Expressão Dramática, sendo, para estas áreas, bastante menor a percentagem de educadoras que refere ter pouca ou nenhuma necessidade de formação nestas áreas.

Para a área da Formação pessoal e social e da Expressão plástica, uma percentagem assinalável refere ter algumas necessidades de formação (63% e 46%, respetivamente).

Além das áreas de conteúdo e domínios das OCEPE foram elencados oito tópicos adicionais, solicitando às educadoras as suas necessidades de formação nestes domínios (Quadro 18).

Quadro 18. Necessidades de formação das educadoras em diferentes tópicos ($N = 23-24$)

| | M (DP) |
|---|-------------|
| Transição da educação pré-escolar para o 1ºCEB | 3.50 (1.32) |
| Trabalho com as famílias | 3.13 (0.99) |
| Estratégias de avaliação das crianças | 3.75 (0.99) |
| Métodos de avaliação de contextos de educação pré-escolar | 3.88 (0.95) |
| Organização e desenvolvimento curricular | 3.50 (0.98) |
| Gestão e administração escolar | 3.00 (1.29) |
| Supervisão pedagógica | 2.83 (1.09) |
| Educação especial ($N = 23$) | 4.00 (0.95) |

Com exceção da área da Supervisão Pedagógica, em todas as outras áreas são assinaladas necessidades de formação de 3 ou mais pontos em média. Estas educadoras referiram sentir maior necessidade de formação na área da educação especial ($M = 4$, $DP = 0.95$), na área de avaliação de contextos de educação pré-escolar ($M = 3.88$, $DP = 0.95$) e nas estratégias para avaliação das aprendizagens das crianças ($M = 3.75$, $DP = 0.99$).

As opções de resposta de 1 a 5 foram reorganizadas em 3 categorias, que indicam nenhuma/pouca (1 e 2), alguma (3) e bastante/muita (4 e 5) necessidade de formação. Os resultados são apresentados na figura seguinte.

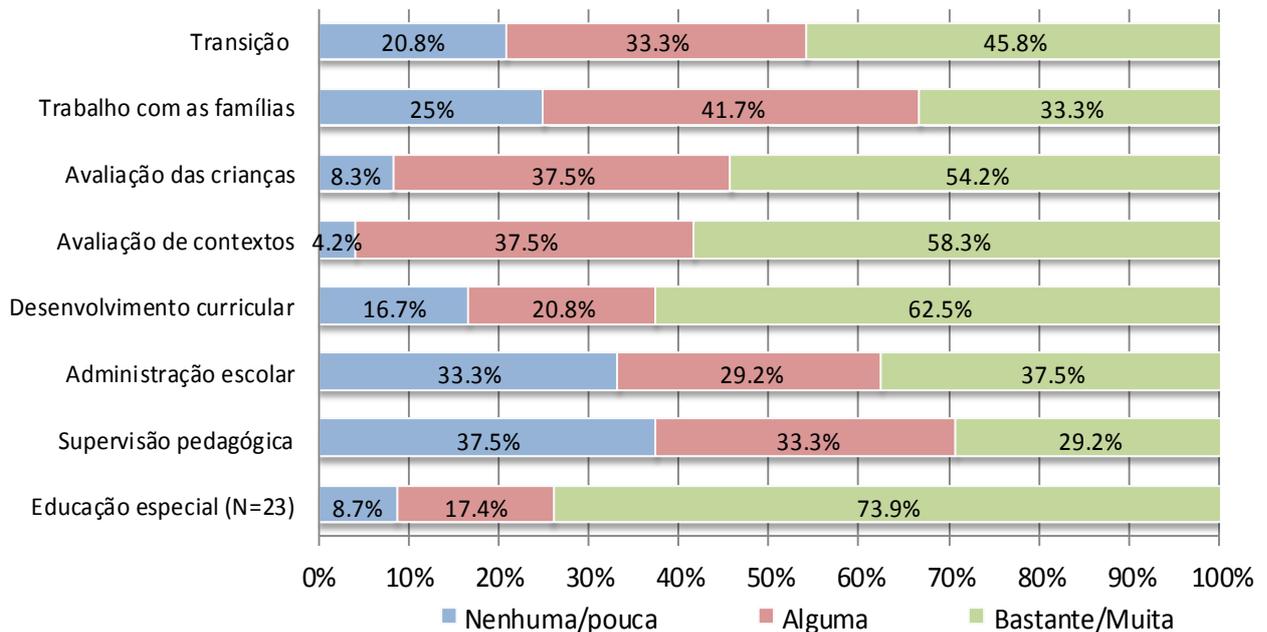


Figura 17. Necessidades de formação das educadoras em diferentes tópicos (N = 23-24)

De acordo com a figura 17, observa-se que uma percentagem muito significativa de educadoras (74%) que refere sentir bastante ou muita necessidade de formação em educação especial, seguindo-se as áreas de desenvolvimento curricular (63%), de avaliação de contextos (58%) e de avaliação das aprendizagens das crianças (54%), áreas em que mais de 50% das educadoras refere sentir bastante ou muita necessidade de formação.

1.9.2. Necessidades de formação das assistentes/ajudantes de ação educativa

O quadro 19 expressa as necessidades de formação das assistentes/ajudantes de ação educativa, segundo a perceção das educadoras.

Quadro 19. Necessidades de formação das assistentes/ajudantes de ação educativa em diferentes tópicos ($N = 22-23$)

| | M (DP) |
|--|-------------|
| Desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar | 3.87 (0.92) |
| Objetivos da educação pré-escolar | 4.09 (0.85) |
| Comunicação e relação com as crianças | 3.43 (1.16) |
| Saúde infantil, primeiros socorros e suporte básico de vida | 3.78 (0.80) |
| Alimentação e nutrição | 3.22 (1.04) |
| Regras de higiene e segurança | 3.13 (1.14) |
| Estratégias de gestão do comportamento | 4.0 (1.00) |
| Integração e inclusão de crianças com NEE | 4.09 (1.13) |
| Importância do brincar | 3.70 (1.11) |
| Expressão plástica, musical, dramática, motora | 3.87 (1.01) |
| Planificação e dinamização de atividades lúdicas e pedagógicas | 4.00 (1.04) |
| Importância do relacionamento e envolvimento dos EE | 3.70 (0.97) |
| Trabalho em equipa | 3.73 (0.94) |

Quando indagados acerca das necessidades de formação das assistentes/ajudantes de ação educativa as educadoras consideram que as áreas em que estes têm mais necessidade de formação são integração e inclusão de crianças com NEE ($M = 4.09$, $DP = 1.13$), objetivos da educação pré-escolar ($M = 4.09$, $DP = 0.85$), estratégias de gestão do comportamento ($M = 4.00$, $DP = 1.00$) e planificação de atividades lúdicas ($M = 4.00$, $DP = 1.04$).

Em todas as restantes áreas, as necessidades de formação das auxiliares percecionadas pelas educadoras têm médias superiores a 3.40, com exceção das áreas de alimentação e nutrição e de regras de higiene e segurança.

As opções de resposta de 1 a 5 foram reorganizadas em 3 categorias, que indicam nenhuma/pouca (1 e 2), alguma (3) e bastante/muita (4 e 5) necessidade de formação. Os resultados são apresentados na figura seguinte.

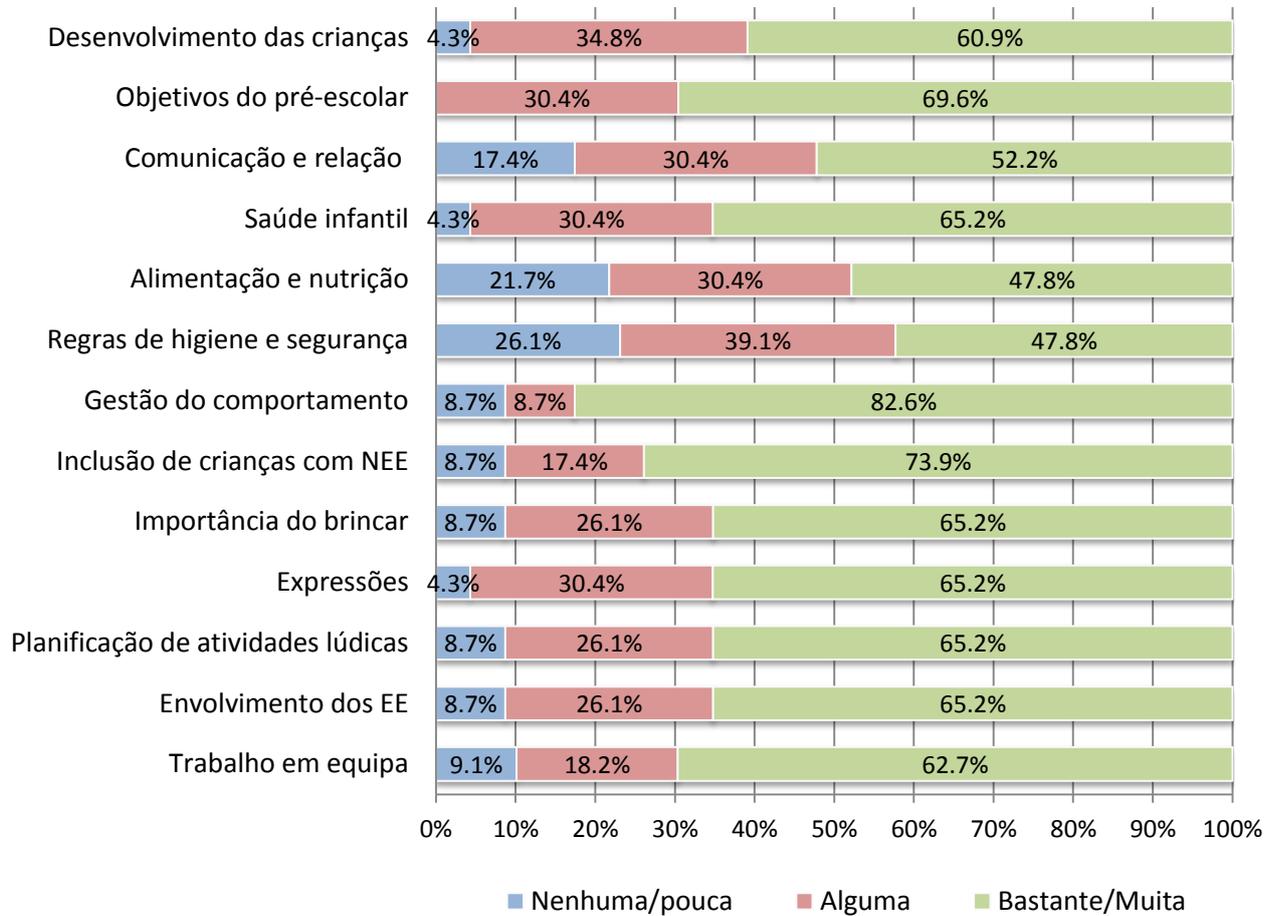


Figura 18. Necessidades de formação dos assistentes/ajudantes de ação educativa em diferentes tópicos ($N = 22-23$)

Tal como é visível na figura 18, as educadoras respondentes, percecionam bastantes ou muitas necessidades de formação dos ajudantes em praticamente todas as áreas (com exceção das áreas de alimentação e nutrição e de regras de higiene e segurança), com valores médios frequentemente acima dos 60%, sendo as áreas em que são apontadas percentagens superiores de necessidades a da gestão do comportamento (83%) e a da integração e inclusão de crianças (74%).

Em síntese

Tal como nas respostas do inquérito extensivo, estas educadoras sentem necessidades de formação em todas as áreas das OCEPE, sendo as médias agora obtidas com esta amostra ligeiramente superiores. As maiores necessidades de formação são, tal como no inquérito

extensivo, as dos domínios da Expressão Musical e da Matemática e aquela em que são referidas menores necessidades de formação a área da Formação pessoal e social.

Em acordo com os dados do inquérito extensivo, e com percentagens ligeiramente mais elevadas, nas outras áreas elencadas no questionário são referidas, por mais de 50% das educadoras, necessidades de formação em desenvolvimento curricular, avaliação de contextos, avaliação das aprendizagens das crianças e, sobretudo, em educação especial (74% na presente amostra e 58.4% no inquérito extensivo). Pelo contrário, no que se refere às estratégias de transição da educação pré-escolar para o 1ºCEB as necessidades de formação deste grupo de educadoras parecem ser ligeiramente menores (46% nesta amostra e 52.8% no inquérito extensivo).

As áreas em que as educadoras consideram que os assistentes/ajudantes de ação educativa têm mais necessidade de formação são as estratégias de gestão do comportamento e a integração e inclusão de crianças com NEE, sendo as necessidades também ligeiramente superiores nesta amostra quando comparadas com os dados do inquérito extensivo.

2. DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES AO LONGO DO DIA

Seguidamente é apresentada a distribuição de tempo na salas de jardim de infância, ao longo de um dia típico, em função do tipo de atividades (RT - Rotinas e Transições; Re - Refeições; AL - Atividades livres; AEPG - Atividades Estruturadas em Pequeno Grupo; e AEGG - Atividades Estruturadas em Grande Grupo) e do conteúdo das mesmas (LE - Literacia e Escrita; M - Matemática; C_{PSM} - Conhecimento Pessoal, Social e do Mundo; CA - Ciências e Ambiente; A - Artes; MG - Motricidade Global; MF - Motricidade Fina; O - Outras), quando estas são de carácter estruturado.

2.1. Distribuição do tempo total

A figura 19 representa a distribuição do tempo ao longo de um dia típico, das 9h até às 15h30/16h, pelas diferentes atividades. Quando mais do que uma atividade ocorria ao mesmo tempo, foi selecionada aquela que envolvia o maior número de crianças.

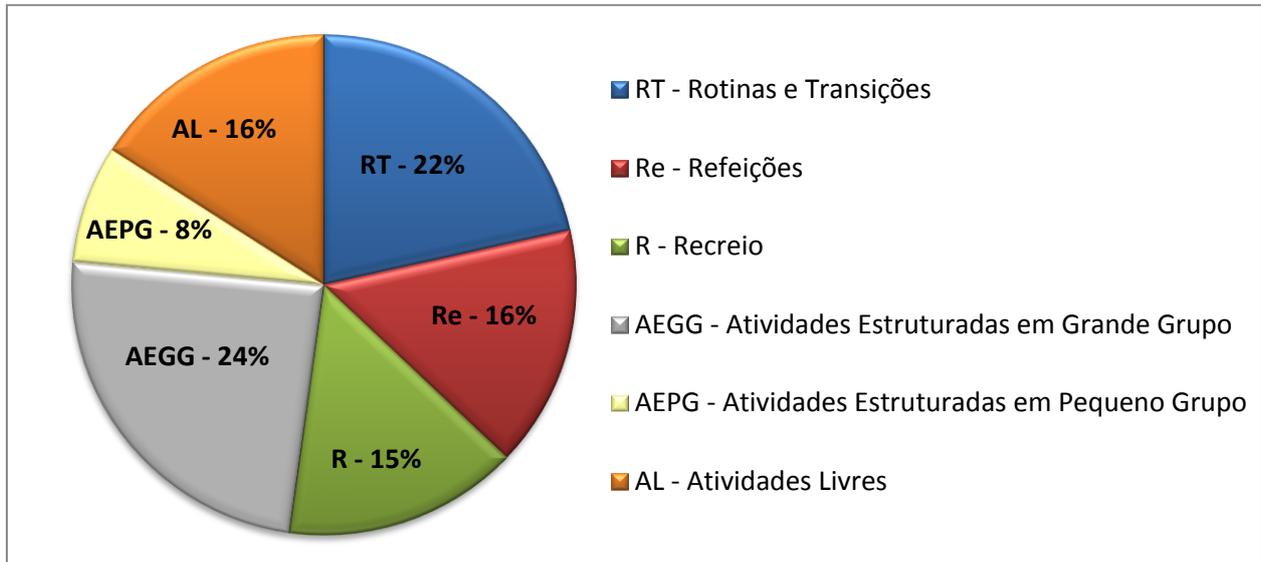


Figura 19. Percentagem de tempo dedicada a diferentes atividades ao longo de um dia ($N = 25$)

Nos jardins de infância, as crianças passam em média 22% do tempo em Rotinas e Transições. Estas rotinas incluem atividades que são realizadas de forma repetitiva ao longo da semana tais como registar as presenças, assinalar o estado do tempo e o dia da semana, cantar os bons dias, seleccionar as atividades a desenvolver e/ou as áreas da sala, realizar a autoavaliação, efetuar a higiene pessoal, etc. As transições contemplam o tempo despendido na mudança de atividades e de contextos.

Em média, as crianças ocupam 16% do tempo em Refeições (almoço, meio da manhã e/ou lanche) e passam 15% do tempo no Recreio, no exterior, onde brincam livremente.

As crianças passam duas vezes mais tempo em atividades estruturadas (em pequeno e grande grupo) do que em atividades livres (32% vs. 16%, respetivamente). Nas atividades estruturadas, as crianças estão mais tempo em grande grupo do que em pequenos grupos (24% vs. 8%).

2.2. Conteúdos explorados nas Atividades Estruturadas em Grande Grupo

A figura seguinte ilustra as áreas de conteúdo abordadas nas atividades estruturadas em grande grupo (AEGG), que representam em média 24% do tempo de um dia típico.

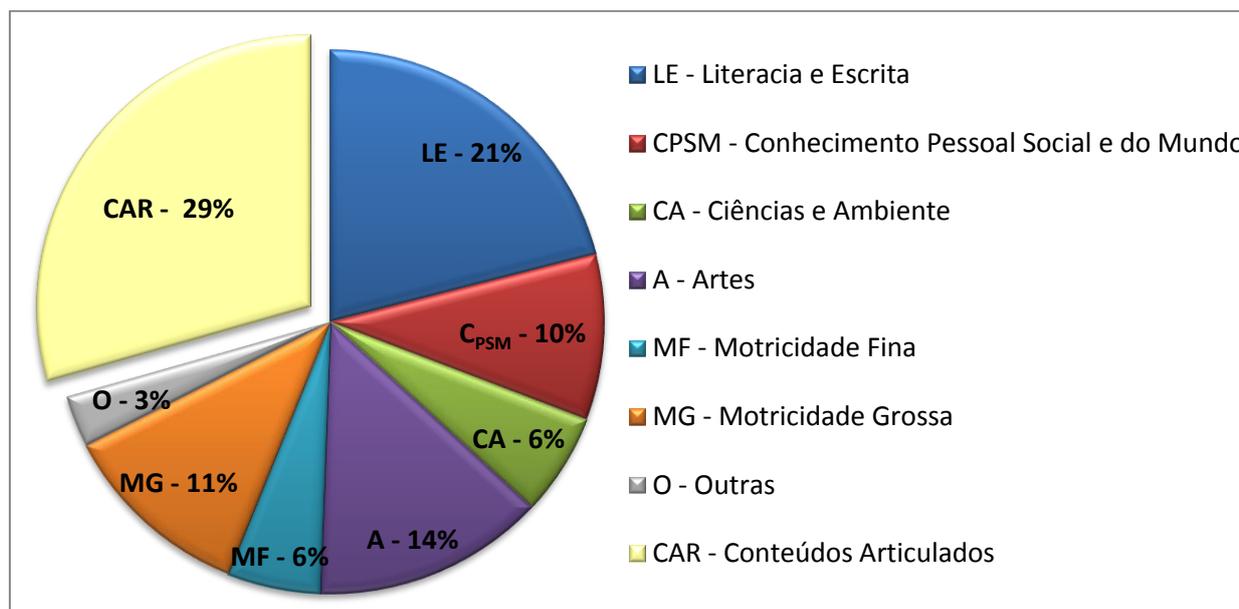


Figura 20. Percentagem de tempo dedicada a diferentes áreas de conteúdos nas AEGG (N = 25)

Nas atividades estruturadas em grande grupo, 29% do tempo é dedicado a atividades que articulam pelo menos duas áreas de conteúdos diferentes. De entre as áreas de conteúdo que são abordadas de forma exclusiva, destaca-se a Literacia e Escrita (21%). Nas restantes áreas há uma distribuição relativamente equitativa do tempo. De salientar que a área da Matemática não está representada na figura por apenas corresponder a 0.13% do tempo. Esta área parece ser abordada conjuntamente com outras áreas de conteúdo, como se pode verificar na figura seguinte.

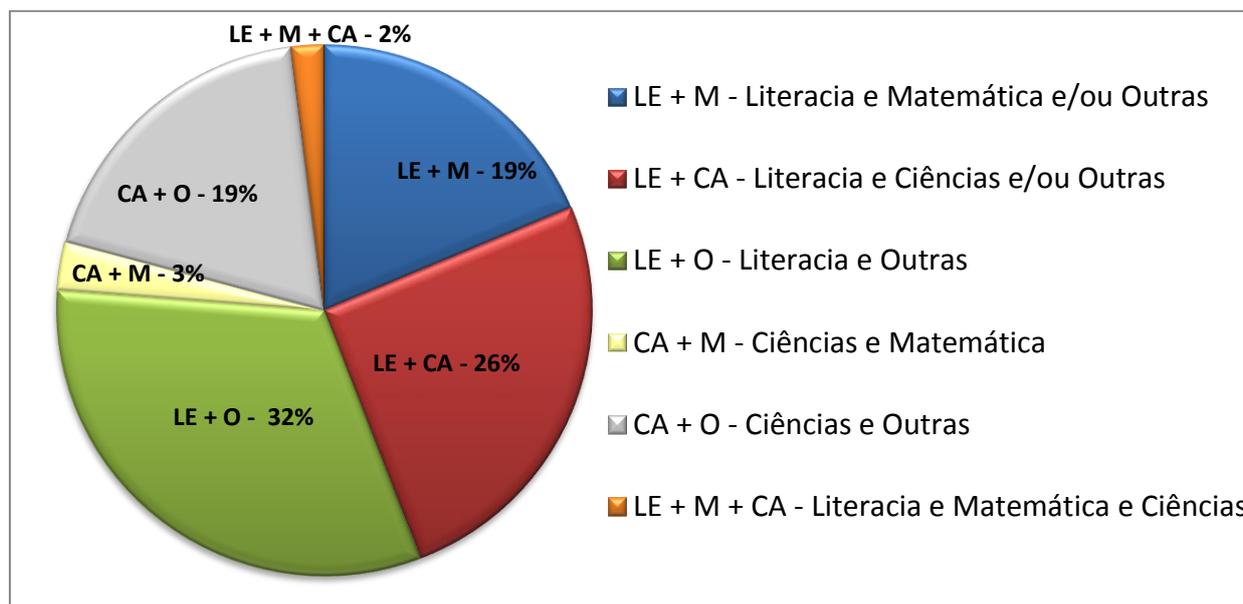


Figura 21. Percentagem de tempo dedicada a diferentes áreas de conteúdo articuladas ($N = 15$)

Em 15 salas de jardim de infância foram observadas atividades que conjugam diferentes áreas de conteúdos (cf. Figura 21). Nestas atividades, foi analisado de que forma as áreas da Literacia e Escrita, das Ciências e Ambiente e da Matemática se associam entre si e/ou com outras áreas de conteúdo, especificamente, as Artes (A), o Conhecimento Pessoal Social e do Mundo (C_{PSM}) e a Motricidade Fina (MF).

Em média, 32% do tempo é dedicado à área da Literacia e Escrita conjugada com as áreas de Conhecimento Pessoal Social e do Mundo (ex.: crianças visualizam uma história no computador sobre meninos de várias culturas) ou das Artes (ex.: crianças cantam lengalengas) ou Outras (ex.: redação e envio de um email para divulgar projeto em curso). A área da Literacia e Escrita conjugada com a área de Ciências e Ambiente (ex.: leitura do livro “A vaca Lili”, com exploração subsequente de animais e da alimentação) ocupa 26% do tempo e conjugada com a Matemática (ex.: crianças constroem um gráfico com base nos registos efetuados por cada criança acerca das histórias ouvidas no dia anterior) ocupa 19% do tempo. A articulação destas três áreas (Literacia e Escrita, Ciências e Ambiente e Matemática) abrange em média 2% do tempo (ex.: educadora revê a história da “Lagartinha comilona” e explora questões de ciência e matemática). A área das Ciências e Ambiente conjugada com a Matemática (ex.: crianças fazem bolas de sabão e exploram as formas) representa uma

percentagem residual de tempo (3%). A área de Ciências e Ambiente também está relacionada com outras áreas de conteúdo (19%), tais como Conhecimento Pessoal Social e do Mundo e Motricidade Fina (ex.: exploração do sistema reprodutor com realização de recortes e colagem) ou Artes (ex.: crianças fazem um desenho das experiências realizadas e das conclusões finais).

2.3. Conteúdos explorados nas Atividades Estruturadas em Pequeno Grupo

A figura seguinte ilustra as áreas de conteúdo abordadas nas atividades estruturadas em pequeno grupo (AEPG), que representam em média 8% do tempo de um dia típico.

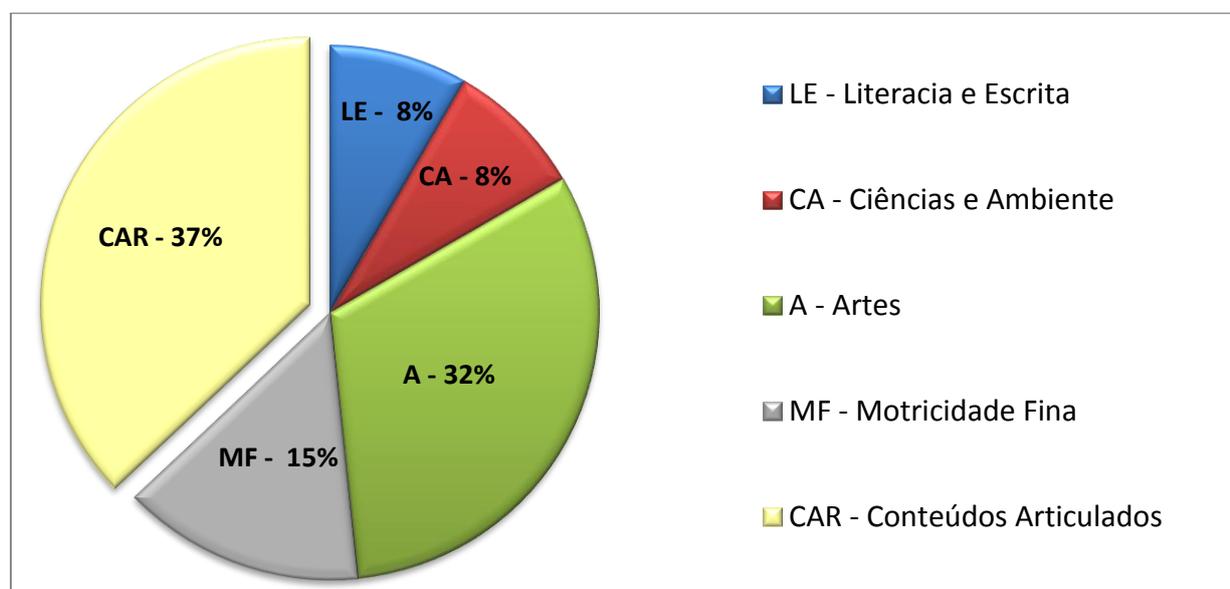


Figura 22. Percentagem de tempo dedicada a diferentes conteúdos nas AEPG ($N = 12$)

As atividades estruturadas em pequeno grupo (AEPG) foram observadas em 12 salas de jardim de infância. Nestas atividades foi dedicado mais tempo, de forma exclusiva, à área das Artes (32%) e menos tempo às áreas da Motricidade fina (15%), Literacia e Escrita (8%) e Ciências e Ambiente (8%). Outras áreas, tais como, Conhecimento Pessoal Social e do Mundo, Matemática e Motricidade Global não foram abordadas.

De sublinhar que foram desenvolvidas atividades que integram diferentes áreas de conteúdo (cf. Figura 22). Estas atividades representam 37% do tempo total dedicado às atividades estruturadas em pequeno grupo.

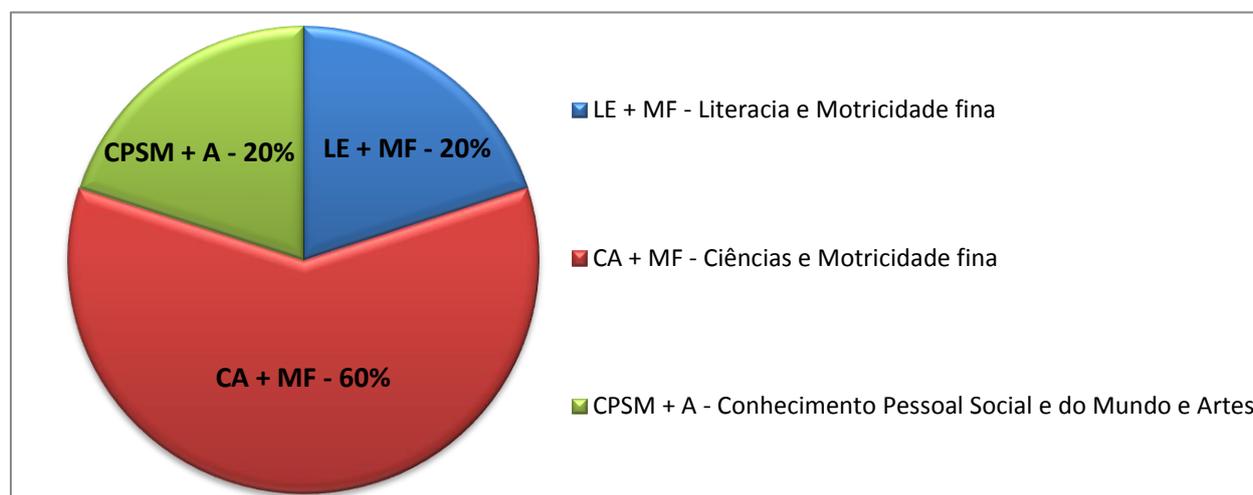


Figura 23. Percentagem de tempo dedicada a conteúdos de diferentes áreas ($N = 5$)

As atividades que articulam diferentes áreas conteúdos foram observadas somente em 5 salas de jardim de infância. Nestas atividades, foi dedicado mais tempo em média à área de Ciências e Ambiente conjugada com a Motricidade Fina (ex.: realizam uma ficha de trabalho que implica pintar classes de animais). Em igual percentagem de tempo (20%) foram desenvolvidas atividades que articulam duas áreas de conteúdo, designadamente a Literacia e Escrita e a Motricidade Fina (ex.: ficha com sopa de letras em que a criança tem de identificar três palavras) e o Conhecimento Pessoal Social e do Mundo e as Artes (ex.: criança desenha a profissão que gostaria de ter).

3. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DAS SALAS

Para cada instrumento (ECERS-R, ECERS-E e CLASS) será apresentado o perfil imediato das salas em termos de qualidade, considerando apenas os resultados quantitativos. Seguidamente será apresentada informação qualitativa, através de uma descrição tão detalhada quanto possível do funcionamento das salas nas diferentes áreas contempladas nas OCEPE e nas brochuras, tendo em consideração a grelha apresentada nas páginas 14 a 16.

3.1. Avaliação com a ECERS-R

São apresentados em seguida os resultados obtidos através da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (ECERS - R) para os 25 jardins de infância incluídos neste estudo, nomeadamente os valores médios, máximos e mínimos obtidos nas sete subescalas da ECERS-R e na escala global (ECERS-R global). Para cada subescala são também apresentadas as estatísticas descritivas referentes aos respetivos itens. Os quadros 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26 sintetizam esta informação, mantendo-se em todos eles o valor da nota global de forma a permitir ao leitor situar o valor de cada subescala e dos respetivos itens em relação à nota global de qualidade.

Os resultados globais obtidos na ECERS-R (i.e., os valores obtidos na nota global) indicam que, de uma maneira geral, se encontram asseguradas condições adequadas de funcionamento e de resposta às necessidades básicas das crianças. Efetivamente, 9 jardins de infância (36%) evidenciaram resultados médios superiores a 5, o que indicia claramente a adoção de práticas desenvolvimentalmente adequadas. Note-se, contudo, que foram encontrados resultados que sugerem a inexistência de condições básicas de funcionamento e de resposta às necessidades das crianças em dois jardins de infância (8%). Estes valores são apresentados na figura seguinte.

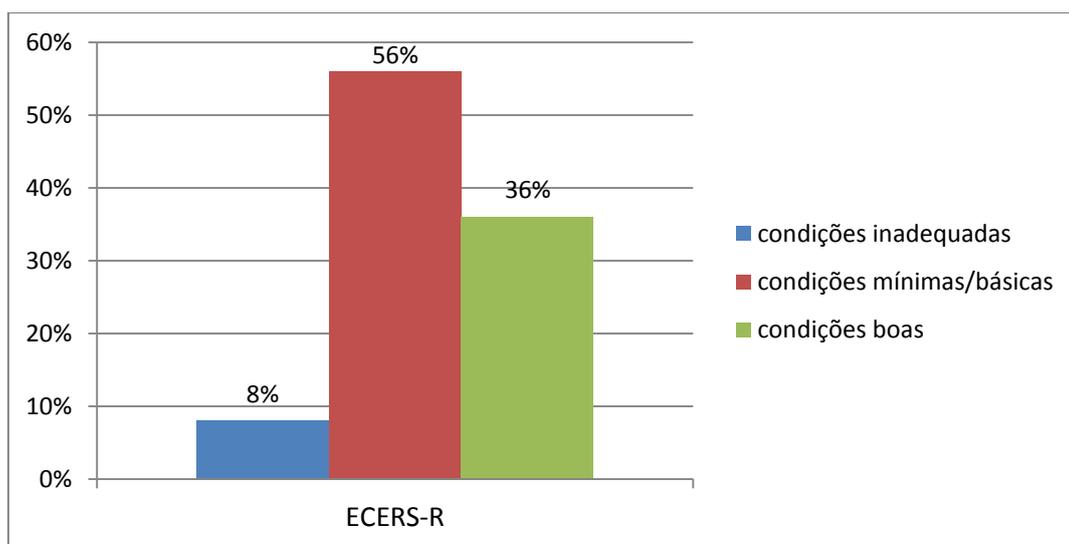


Figura 24. Percentagem de salas em cada nível de qualidade de acordo com a ECERS-R (N = 25)

Nos quadros seguintes são apresentados os valores mínimos, máximos, médios e respetivos desvios-padrão obtidos pelos jardins de infância nas sete subescalas que compõem a ECERS-R.

Quadro 20. Resultados médios para a subescala *Espaço e Mobiliário* e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|--|----|-------------|--------|--------|
| Subescala I - Espaço e Mobiliário | 25 | 4.61 (1.20) | 2.13 | 6.63 |
| 1. Espaço interior | 25 | 5.60 (1.71) | 1 | 7 |
| 2. Mobiliário rotina, jogo e aprendizagem | 25 | 5.28 (1.99) | 1 | 7 |
| 3. Mobiliário, descanso e conforto | 25 | 3.60 (2.16) | 1 | 7 |
| 4. Arranjo da sala para atividades de jogo | 25 | 5.28 (1.70) | 2 | 7 |
| 5. Espaço de privacidade | 25 | 3.84 (2.12) | 1 | 7 |
| 6. Exposição de material relacionado criança | 25 | 4.92 (1.47) | 2 | 7 |
| 7. Espaço para jogo de motricidade global | 25 | 4.48 (1.23) | 2 | 7 |
| 8. Equipamento motricidade global | 25 | 3.88 (2.26) | 1 | 7 |
| Nota Global da ECERS-R | 25 | 4.52 (1.05) | 2.70 | 6.53 |

A subescala que avalia as condições de *Espaço e Mobiliário* e apresenta o valor médio de 4.61, o que indica, em média, a tendência para a existência de condições adequadas de qualidade neste conjunto de jardins de infância. Os itens que avaliam *Espaço interior*, *Mobiliário para rotinas, jogo e aprendizagem*, e *Arranjo da sala para atividades de jogo* obtêm valores médios superiores a 5, apontando para a existência, em média, de condições adequadas ao desenvolvimento nestes dois Aspetos. Salienta-se, no entanto, que os valores do desvio-padrão encontrados nos itens *Mobiliário para descanso e conforto*, *Espaço de privacidade* e *Equipamento de motricidade global* indicam variabilidade neste grupo de jardins de infância, sendo estes também os Aspetos em que os jardins recebem, em média, uma cotação mais baixa.

Quadro 21. Resultados médios para a subescala *Rotinas/Cuidados Pessoais* e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|--|----|-------------|--------|--------|
| Subescala II - Rotinas/Cuidados Pessoais | 25 | 4.62 (1.62) | 1.80 | 7.00 |
| 9. Chegada/saída | 25 | 5.68 (2.01) | 1 | 7 |
| 10. Refeições/merendas | 25 | 3.52 (1.81) | 1 | 7 |
| 11. Sono/descanso | 6 | 1.17 (0.41) | 1 | 2 |
| 12. Uso da casa de banho/fraldas | 25 | 3.76 (2.76) | 1 | 7 |
| 13. Práticas de saúde | 25 | 5.00 (2.43) | 1 | 7 |
| 14. Práticas de segurança | 25 | 5.16 (2.51) | 1 | 7 |
| Nota Global da ECERS-R | 25 | 4.52 (1.05) | 2.70 | 6.53 |

A subescala que avalia as condições para *Rotinas e Cuidados Pessoais* e apresenta o valor médio de 4.62, indicando, em média, a tendência para a existência de condições adequadas neste conjunto de jardins de infância. Visto que apenas seis jardins de infância foram avaliados relativamente ao item Sono/descanso, a média nesta subescala foi calculada excluindo este item. Note-se, no entanto, que as seis salas apresentam condições inadequadas neste domínio. Este facto advém possivelmente da heterogeneidade etária nos grupos destas salas, onde não existem recursos para proporcionar condições de descanso às crianças de 3 anos.

É de salientar a existência de valores elevados no desvio-padrão em mais de metade dos itens, indicando variabilidade neste domínio.

Quadro 22. Resultados médios para a subescala *Linguagem e Raciocínio* e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|--|----|-------------|--------|--------|
| Subescala III - Linguagem e Raciocínio | 25 | 4.67 (1.58) | 2.50 | 7.00 |
| 15. Livros e imagens | 25 | 3.92 (2.12) | 1 | 7 |
| 16. Encorajar crianças a comunicar | 25 | 5.08 (1.66) | 2 | 7 |
| 17. Uso da linguagem/ competências de raciocínio | 25 | 4.48 (2.28) | 1 | 7 |
| 18. Uso informal da linguagem | 25 | 5.20 (1.58) | 2 | 7 |
| Nota Global da ECERS-R | 25 | 4.52 (1.05) | 2.70 | 6.53 |

A subescala que avalia a área de *Linguagem e Raciocínio* apresenta o valor médio de 4.67, o que indica mais uma vez a tendência para a existência de condições adequadas neste conjunto de jardins de infância. Salientam-se os resultados mais elevados encontrados nos itens *Encorajar crianças a comunicar* e *Uso informal da linguagem*. Os desvios-padrão encontrados nos itens *Livros e imagens* e *Uso da linguagem/ competências de raciocínio* indicam variabilidade neste grupo de jardins de infância.

Quadro 23. Resultados médios para a subescala *Atividades* e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|---|----|-------------|--------|--------|
| Subescala IV - Atividades | 25 | 3.73 (0.99) | 2.40 | 6.22 |
| 19. Motricidade fina | 25 | 5.24 (1.42) | 2 | 7 |
| 20. Arte | 25 | 4.48 (1.85) | 1 | 7 |
| 21. Música e movimento | 25 | 3.04 (1.70) | 1 | 7 |
| 22. Blocos | 25 | 3.60 (1.83) | 1 | 6 |
| 23. Areia/água | 25 | 1.84 (1.18) | 1 | 5 |
| 24. Jogo dramático | 25 | 3.96 (1.17) | 1 | 7 |
| 25. Natureza/ciência | 25 | 4.00 (1.66) | 2 | 7 |
| 26. Matemática/números | 25 | 4.24 (1.64) | 1 | 7 |
| 27. Tv, vídeo e/ou computadores | 23 | 3.78 (2.66) | 1 | 7 |
| 28. Promover a aceitação da diversidade | 25 | 3.04 (1.77) | 1 | 7 |
| Nota Global da ECERS-R | 25 | 4.52 (1.05) | 2.70 | 6.53 |

A subescala *Atividades* obtém um valor médio mais baixo relativamente a todas as outras subescalas, indicando que, em média, neste conjunto de jardins de infância, estão asseguradas apenas as condições mínimas de funcionamento. A análise ao nível dos 10 itens que compõem esta subescala mostra que os itens que mais contribuem para o baixo valor médio obtido nesta subescala são: *Areia e Água*, *Música e Movimento* e *Aceitação da Diversidade*. Salienta-se ainda a existência de variabilidade no item *TV, vídeo e/ou computadores*.

Quadro 24. Resultados médios para a subescala *Interação* e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|---|----|-------------|--------|--------|
| Subescala V - Interação | 25 | 5.30 (1.67) | 1.80 | 7.00 |
| 29. Supervisão das atividades de motricidade global | 25 | 4.80 (1.98) | 1 | 7 |
| 30. Supervisão geral das crianças (exceto motricidade global) | 25 | 5.24 (1.76) | 1 | 7 |
| 31. Disciplina | 25 | 4.96 (1.95) | 1 | 7 |
| 32. Interações pessoal-criança | 25 | 5.64 (2.29) | 1 | 7 |
| 33. Interações entre crianças | 25 | 5.88 (1.76) | 1 | 7 |
| Nota Global da ECERS-R | 25 | 4.52 (1.05) | 2.70 | 6.53 |

A subescala da *Interação* apresenta o valor médio mais elevado relativamente a todas as outras subescalas, destacando-se com cotações próximas de 5 os itens *Interações entre crianças* e *Interações entre pessoal e crianças*. Este último, contudo, apresenta também uma maior variabilidade.

Quadro 25. Resultados médios para a subescala *Estrutura do Programa* e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|---|----|-------------|--------|--------|
| Subescala VI - Estrutura do programa | 25 | 4.61 (1.59) | 1.50 | 7.00 |
| 34. Horário | 25 | 4.52 (2.24) | 2 | 7 |
| 35. Jogo livre | 25 | 4.76 (1.64) | 1 | 7 |
| 36. Tempo de grupo | 25 | 4.44 (2.14) | 1 | 7 |
| 37. Condições para crianças com incapacidades | 8 | 4.75 (2.05) | 2 | 7 |
| Nota Global da ECERS-R | 25 | 4.52 (1.05) | 2.70 | 6.53 |

A subescala que avalia a *Estrutura do Programa* apresenta o valor médio de 4.61, o que indica, em média, a existência de condições adequadas, apesar da variabilidade encontrada na maioria dos itens. O item *Condições para crianças com incapacidades*, que é usado apenas quando as salas incluem crianças com incapacidades, revela tendência para a existência de condições adequadas nestes casos.

Quadro 26. Resultados médios para a subescala *Pais e Pessoal* e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|--|----|-------------|--------|--------|
| Subescala VII - Pais e Pessoal | 25 | 4.19 (1.06) | 2.50 | 6.50 |
| 38. Condições para pais | 25 | 4.68 (1.44) | 1 | 7 |
| 39. Condições para necessidades individuais do pessoal | 25 | 4.16 (1.68) | 2 | 7 |
| 40. Condições para necessidades profissionais do pessoal | 25 | 4.32 (2.29) | 1 | 7 |
| 41. Interação e cooperação entre o pessoal | 25 | 5.40 (1.98) | 1 | 7 |
| 42. Supervisão e avaliação do pessoal | 25 | 3.28 (1.97) | 1 | 7 |
| 43. Desenvolvimento profissional | 25 | 3.32 (1.41) | 1 | 7 |
| Nota Global da ECERS-R | 25 | 4.52 (1.05) | 2.70 | 6.53 |

A subescala *que* avalia as condições para *Pais e Pessoal* obtém um valor médio de 4.19 indicando que, em média, neste conjunto de jardins de infância, estão asseguradas as condições mínimas para o funcionamento nesta área. De salientar o valor superior a 5 obtido no item *Interação e cooperação entre o pessoal*. Opostamente, os itens *Supervisão e avaliação do pessoal* e o *Desenvolvimento profissional* apresentam os valores mais baixos nesta subescala.

3.2. Avaliação com a ECERS-E

Apresentamos de seguida os resultados obtidos através ECERS-E para os 25 jardins de infância incluídos neste estudo

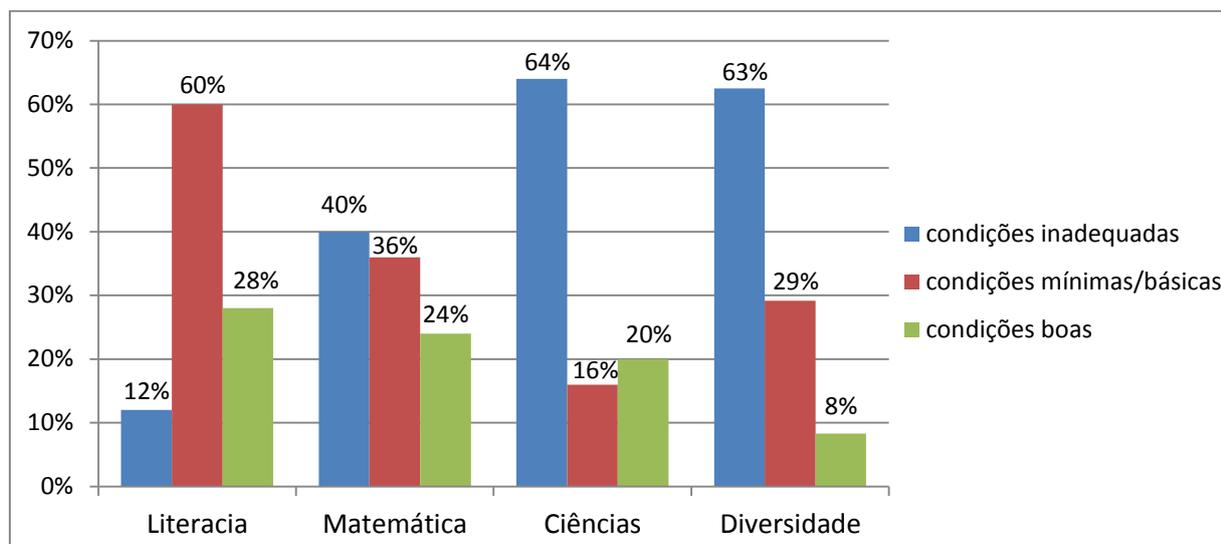


Figura 25. Percentagem de salas em cada nível de qualidade, por subescala, de acordo com a ECERS-E (N = 25)

Como pode verificar-se pela leitura da figura 25, em termos gerais o nível de qualidade das salas difere bastante em função das subescalas consideradas.

A subescala Literacia, é aquela onde se evidencia uma percentagem maior de salas com qualidade mínima ou boa (88%). No que diz respeito a este conjunto de jardins, as condições oferecidas às crianças no que se refere à literacia parecem ser adequadas.

O mesmo não acontece nas outras subescalas, especialmente nos domínios das ciências e da diversidade, em que a percentagem de salas com condições inadequadas ronda os 60%.

No domínio da matemática, embora a percentagem de salas com condições mínimas e boas seja superior à das salas consideradas inadequadas, o panorama é ainda pouco animador.

De seguida apresentam-se os resultados obtidos através da ECERS-E para os 25 jardins de infância incluídos neste estudo, incluindo os valores médios, máximos e mínimos obtidos nas quatro subescalas e para a escala global. Os resultados podem ser visualizados no quadro 27.

Quadro 27. Resultados médios para as quatro subescalas e a escala global ECERS-E

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|------------------------|----|-------------|--------|--------|
| Literacia | 25 | 4.23 (1.21) | 2.17 | 6.83 |
| Matemática | 25 | 3.51 (1.88) | 1.00 | 7.00 |
| Ciências | 25 | 2.92 (1.63) | 1.00 | 7.00 |
| Diversidade | 24 | 2.49 (1.21) | 1.00 | 5.33 |
| Nota Global da ECERS-E | 25 | 3.29 (1.23) | 1.50 | 5.96 |

A nota média global da ECERS-E indica que, em média, neste conjunto de jardins de infância, estão asseguradas as condições mínimas para o funcionamento no que se refere às áreas contempladas. No que se refere à *Literacia*, os jardins de infância observados apresentam, em média, alguma tendência para oferecer condições adequadas quer ao nível dos materiais disponíveis (ex., livros, materiais de escrita), quer ao nível das práticas (ex., leitura regular de livros, rimas, escrita). Relativamente à *Matemática*, a média obtida pelos jardins é sensivelmente mais baixa, estando asseguradas as condições mínimas nesta área de conteúdo. É contudo a área que evidencia maior variabilidade. Ao nível das *Ciências*, a média encontrada revela que a qualidade do trabalho desenvolvido e dos recursos materiais existentes se encontram abaixo do que é considerado mínimo. Os valores da subescala *Diversidade* são igualmente baixos, contudo a inadequação do índice de consistência interna encontrado nesta subescala (com um alfa de *Cronbach* de .48) impede uma interpretação mais aprofundada.

3.3. Avaliação com o CLASS

Apresentamos de seguida os resultados obtidos através do CLASS para os 25 jardins de infância incluídos neste estudo.

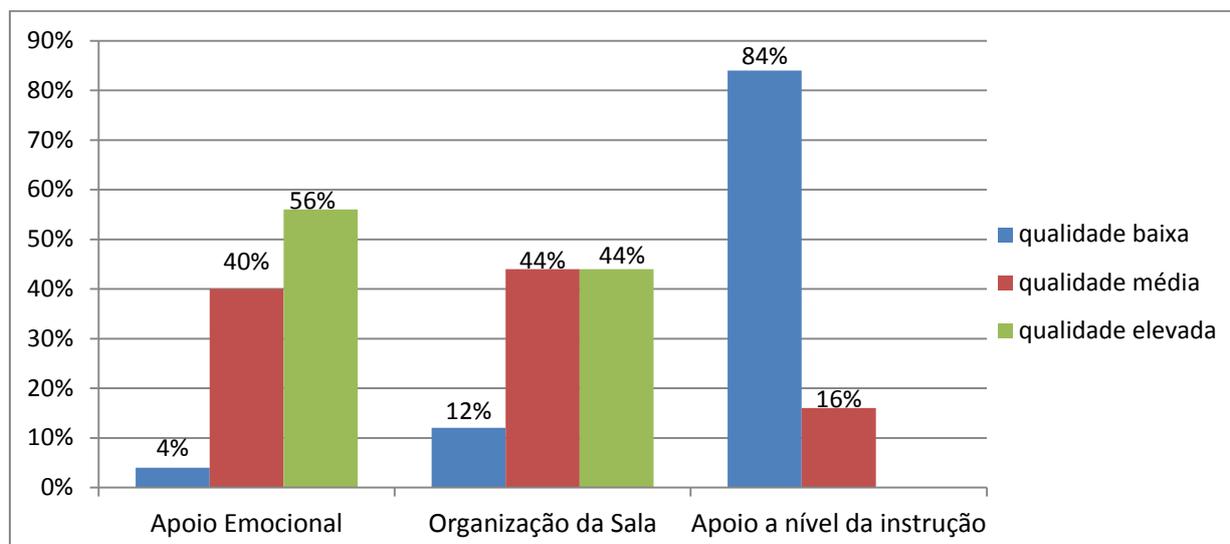


Figura 26. Percentagem de salas em cada nível de qualidade por subescala, de acordo com o CLASS

A figura 26 evidencia que uma percentagem apreciável de salas obtém valores de qualidade elevados no que respeita ao apoio emocional e organização da sala, o mesmo não acontecendo na subescala Apoio a nível de instrução, em que apenas uma pequena percentagem atinge valores considerados médios.

Nos quadros que se seguem, são apresentados os valores médios, máximos e mínimos obtidos a nível das dimensões em cada subescala que compõe o CLASS.

Quadro 28. Resultados médios para a subescala *Apoio Emocional* do CLASS

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|---|----|-------------|--------|--------|
| Apoio emocional | 25 | 4.96 (0.92) | 2.81 | 6.19 |
| Clima positivo | 25 | 4.73 (0.94) | 2.75 | 6.00 |
| Clima negativo (invertido) | 25 | 6.69 (0.50) | 5.50 | 7.00 |
| Sensibilidade do educador | 25 | 4.43 (1.21) | 1.75 | 6.25 |
| Consideração pela perspetiva das crianças | 25 | 4.00 (1.29) | 1.25 | 6.25 |

A subescala *Apoio Emocional* apresenta um valor médio de 4.96 indicando que, em média, neste conjunto de jardins de infância, as educadoras proporcionam às crianças um clima adequado, pautado pelo afeto positivo, responsividade à criança e respeito mútuo. De salientar a inexistência de interações negativas e de conflito entre o pessoal e as crianças. O

valor médio relativamente inferior encontrado na dimensão *Consideração pela perspetiva das crianças* indica que por vezes são dadas oportunidades para as crianças expressarem as suas opiniões e liderarem o processo de aprendizagem, enquanto outras vezes isto não se verifica, sendo evidente a existência de variabilidade entre as salas no que a esta dimensão diz respeito.

Quadro 29. Resultados médios para a subescala *Organização da Sala* do CLASS

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|--------------------------------------|----|-------------|--------|--------|
| Organização da sala | 25 | 4.80 (0.99) | 2.58 | 6.25 |
| Gestão de comportamento | 25 | 5.04 (1.14) | 2.50 | 6.75 |
| Produtividade | 25 | 5.41 (1.14) | 2.50 | 6.75 |
| Formatos do ensino e de aprendizagem | 25 | 3.96 (0.96) | 1.75 | 5.50 |

A subescala *Organização da Sala* apresenta um valor médio de 4.80 indicando que, em média, neste conjunto de jardins de infância, as educadoras organizam adequadamente o ambiente educativo, com particular relevância para a gestão do comportamento das crianças e do tempo dedicado às atividades de aprendizagem. Estas dimensões indicam que em média as educadoras clarificam adequadamente as suas expectativas acerca do comportamento das crianças e organizam o trabalho da sala de uma forma adequada a nível do espaço e tempo. A média relativamente inferior na dimensão *Formatos do ensino e de aprendizagem* sugere alguma inconsistência evidenciada pelas educadoras no envolvimento das crianças nas atividades em diferentes tipos de grupo (individual, jogo livre, pequeno e grande grupo) e ao longo do dia.

Quadro 30. Resultados médios para a subescala *Apoio Instrutivo* do CLASS

| Itens | N | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|------------------------------|----|-------------|--------|--------|
| Apoio instrutivo | 25 | 2.19 (0.80) | 1.08 | 4.00 |
| Desenvolvimento de conceitos | 25 | 1.94 (0.86) | 1.00 | 3.50 |
| Qualidade do feedback | 25 | 2.31 (0.77) | 1.00 | 4.00 |
| Modelação da linguagem | 25 | 2.32 (0.87) | 1.00 | 4.50 |

A subescala *Apoio Instrutivo* apresenta um valor médio de 2.19 que é inferior às médias nas outras subescalas. Este valor aponta para a existência de menos oportunidades para a criança desenvolver conceitos e obter modelos adequados de linguagem de forma consistente nas interações com as educadoras. Estes aparentam uma menor intencionalidade no aproveitar de situações que podem ser cognitivamente estimulantes.

Em síntese

Os jardins de infância observados obtêm uma nota média global, na avaliação com a ECERS-R, de 4.52. A subescala *Interação*; obtém o valor médio mais alto (5.30). A subescala *Atividades* é a que obtém um valor médio mais baixo (3.73).

Este padrão de resultados é semelhante ao obtido aquando da avaliação realizada em 2006. Contudo, é notório um salto qualitativo apreciável em todas as subescalas, que apresentam consistentemente valores médios superiores aos encontrados anteriormente.

Relativamente às áreas de conteúdo, os jardins de infância observados obtêm, na avaliação com a ECERS-E, uma nota média global de 3.29, indicando no geral, condições mínimas. A subescala *Literacia* obtém o valor médio mais elevado (4.23), enquanto a subescala *Ciências* é a que obtém um valor médio mais baixo (2.92).

Quanto à qualidade das interações, avaliadas com o CLASS, verificamos que as condições apresentadas pelas salas são mais positivas no que se refere ao clima emocional e à organização da sala e menos positivas no que se refere às oportunidades de desenvolvimento cognitivo.

3.4. Implementação das OCEPE e das brochuras: áreas fortes e limitações

Tendo por base os resultados apresentados, e de acordo com a grelha apresentada nas páginas 14 a 16, procurar-se-á de seguida caracterizar a forma como as salas desenvolvem as atividades tendo por referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as brochuras. Descrevemos o funcionamento dos jardins de infância observados, em função da avaliação realizada com os instrumentos previamente referidos. Esta descrição é complementada com um quadro síntese onde são apresentados os indicadores mais

relevantes para descrever as áreas fortes e os aspetos a melhorar, sendo salientadas ainda as diferenças relativamente aos resultados verificados no estudo anterior em 2006.

3.4.1 Organização do ambiente educativo

3.4.1.1 Organização do espaço

A organização do espaço nas OCEPE

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com que estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (ME, 1997, p.37)

A “reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (ME, 1997, p.38)

São destacadas as palavras-chave: *autonomia, responsabilização, equipamento e material, critérios de qualidade, espaço exterior.*

A organização do espaço neste grupo de jardins de infância

A quase totalidade dos jardins de infância tem um **espaço interior** amplo, permitindo que crianças e adultos se movimentem livremente, com condições adequadas de iluminação e de ventilação.

A situação é mais diversa no que se refere ao **espaço exterior** usualmente destinado a jogos de motricidade global. Cerca de 40% das instituições apresentam espaços com boas condições, bastante amplos e organizados de forma a permitir atividades simultâneas (espaço para brincar com brinquedos de rodas, equipamento para trepar, etc.). Algumas instituições dispõem ainda de espaços com diferentes superfícies para diferentes tipos de jogo (com areia, relva, etc.). São poucas as instituições que não possuem um espaço adequado, quer por ser pequeno face ao número de crianças, quer por não ser facilmente acessível ao grupo, nomeadamente, por estar longe da sala.

Relativamente ao equipamento nas salas, a grande maioria (80%) apresenta a maior parte do **mobiliário para atividades de rotina e de jogo/aprendizagem** em condições muito boas ou excelentes: é adequado ao tamanho das crianças, é robusto e está em bom estado. Apenas um pequeno número de salas (16%) não possui mobiliário em quantidade suficiente.

No que se refere ao **arranjo da sala para atividades**, quase todas as salas (96%) estão organizadas por áreas de interesse, e 60% proporcionam às crianças uma variedade de experiências ao longo do dia. O tipo e o número de áreas definidas variam de jardim de infância para jardim de infância.

Uma percentagem significativa de salas (36%) apresenta pelo menos cinco áreas de interesse, organizadas de forma a permitir uma utilização autónoma pelas crianças e possuem ainda recursos adicionais para acrescentar ou modificar as áreas existente.

No que se refere especificamente ao **mobiliário e material de descanso e conforto**, por exemplo, almofadas, *puffs*, ou brinquedos macios, a situação de cerca de um terço das salas (28%) é inadequada, não existindo quaisquer materiais deste tipo. Apenas 20% das salas apresentam uma área confortável e mobiliário macio e em bom estado de conservação.

Também no que se refere a um **espaço de privacidade**, a situação dos jardins de infância é diversificada. Assim, encontramos algumas salas (24%) em que não é sequer permitido às crianças estarem sozinhas ou com um amigo, enquanto noutras salas (40%), existe um espaço com essa finalidade ou até mais do que um (12%).

No que se refere ao tipo de **material exposto** nas salas, em 60% das salas predominam os trabalhos realizados pelas crianças, que estão colocados ao nível dos olhos das crianças ou em locais que as crianças podem ver com facilidade. A maioria do material exposto está relacionada com atividades recentes ou ainda em curso, o que parece indicar uma preocupação por parte das educadoras em expor material com significado e interessante para as crianças. Em algumas salas estão expostos trabalhos tridimensionais.

Embora com uma nítida subida nos valores médios de qualidade, o padrão destes resultados sobrepõe-se ao encontrado no estudo realizado em 2006.

Das 24 educadoras que responderam ao questionário, todos referiram organizar a sua sala por áreas distintas, o que vai no sentido dos dados de observação presencial. O número de áreas varia entre 6 e 11, situando-se, em média, nas 8 áreas ($M = 8.39$, $DP = 1.23$). Em todas as salas há áreas de jogo simbólico, jogos de construção, livros, jogos de mesa, expressão plástica e escrita. Relativamente às restantes áreas, as da Matemática e das TIC são indicadas ainda por uma maioria das educadoras. Somente cerca de um terço das educadoras referiram ter, nas suas salas, as áreas da Expressão Musical e das Ciências.

Quadro 31. Síntese dos aspetos fortes e a melhorar relativos à organização do espaço

| Organização do ambiente educativo – <i>Organização do espaço</i> | |
|--|--|
| Aspetos Fortes | Aspetos a melhorar |
| <p>Espaço interior amplo permitindo que crianças e adultos se movimentem livremente.</p> <p>Condições adequadas de luz e ventilação.</p> <p>Mobiliário adequado ao tamanho da criança.</p> <p>Várias áreas de interesse definidas convenientemente equipadas possibilitando variedade de experiências.</p> <p>Muito material exposto, feito pelas crianças, relacionado com as atividades correntes.</p> | <p>Disponibilizar às crianças material macio e aconchegante, e definir espaços confortáveis.</p> <p>Criar um espaço que permita às crianças estarem sozinhas, protegidas da intrusão dos outros.</p> <p>Disponibilizar espaços para motricidade global, devidamente equipados e convenientemente protegidos das condições climatéricas*.</p> |

*Item acrescentado comparativamente ao estudo desenvolvido em 2006

3.4.1.2 Organização do tempo

A organização do tempo nas OCEPE

Deve existir uma “rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (ME, 1997, p.40)

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o

grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (ME, 1997, p.40)

São destacadas as palavras-chave: *rotina educativa, referências temporais, adequação espaço/tempo.*

A organização do tempo neste grupo de jardins de infância

Em todas as salas, existe um **horário** diário básico que parece ser familiar às crianças. Em 40% das salas, as transições entre as atividades são suaves, evitando longos períodos de espera para as crianças e são feitas alterações no horário de acordo com necessidades individuais. No entanto, em 36% das salas, não estão garantidas atividades de motricidade global numa base diária, ou oportunidades diárias para brincar quer no interior quer no exterior.

Em metade das salas, o **jogo livre** ocorre durante uma parte substancial do dia, com variedade de brinquedos e jogos e com supervisão adequada e em uma sala foram encontradas condições inadequadas neste domínio.

No que se refere à **produtividade**, a grande maioria das salas apresenta valores médios elevados, o que significa que o educador prepara as atividades para as crianças, que as rotinas aparentam ser claras para as crianças e as transições são rápidas e adequadas.

Quadro 32. Síntese dos aspetos fortes e a melhorar relativos à organização do tempo

| Organização do ambiente educativo – <i>Organização do tempo</i> | |
|---|--|
| Aspetos Fortes | Aspetos a melhorar |
| Horário permite equilíbrio entre estrutura e flexibilidade | Criar mais oportunidades de jogo livre, em que a supervisão promova interações educativas adequadas. |
| Período substancial do dia utilizado para atividades de jogo. | Disponibilizar diariamente atividades de motricidade global, quer no interior quer no exterior |
| As crianças conhecem as rotinas da sala | |

3.4.1.3 Organização do grupo

A organização do grupo nas OCEPE

“Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de Interação social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo.” (ME, 1997, p.34; 35).

“A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada. (ME, 1997, p. 35).

São destacadas as palavras-chave: *crianças em diferentes momentos de desenvolvimento, trabalho entre pares e pequenos grupos, aprendizagem cooperada, participação e interesse das crianças.*

A organização do grupo neste grupo de jardins de infância

De uma maneira geral, na maioria das salas, a utilização de diferentes **tipos de grupo** proporciona uma mudança de ritmo ao longo do dia. Na maioria dos jardins de infância, as situações de grande grupo são limitadas a períodos curtos e adequados à idade e necessidades das crianças e há algumas atividades organizadas em pequeno grupo ou individualmente. Em cerca de um terço das salas, porém, existem poucas oportunidades para brincar ou trabalhar em pequeno grupo ou individualmente, ou para serem as crianças a escolher com quem querem trabalhar, assim como para interações individuais entre as crianças e o educador.

No que se refere aos **formatos de ensino e aprendizagem**, ou seja, à forma como as educadoras se envolvem e facilitam as atividades para promover o envolvimento ativo das crianças, verificou-se que a maioria das educadoras oscila ao longo do dia entre uma atitude ativa (ex., coloca questões, intervém individualmente, brinca com uma criança às lojas) e uma atitude mais passiva de mera disponibilização dos materiais às crianças. Da mesma forma, as educadoras na maior parte das salas são inconsistentes na utilização de materiais e modalidades diversificados. Ou seja, apesar de ser evidente em alguns momentos que a atividade foi pensada e planeada, isto não acontece sempre de forma consistente.

Quadro 33. Síntese dos aspetos fortes e a melhorar relativos à organização do grupo

| Organização do ambiente educativo – <i>Organização do grupo</i> | |
|---|---|
| Aspetos Fortes | Aspetos a melhorar |
| <p>Diferentes tipos de grupo proporcionam mudança de ritmo ao longo do dia.</p> <p>Os adultos envolvem-se em Interações educativas com pequenos grupos.</p> | <p>Criar mais oportunidades individuais e de pequeno grupo.</p> <p>Interagir individualmente com as crianças de forma adequada e consistente.</p> <p>Mais consistência na intencionalização quer através do envolvimento ativo do educador quer através do recurso a materiais*</p> |

*Item acrescentado comparativamente ao estudo desenvolvido em 2006.

3.4.1.4 Organização do meio institucional

A organização do meio institucional nas OCEPE

“Cada modalidade de educação pré-escolar tem características organizacionais próprias e uma especificidade que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe.” (ME, 1997, p.41).

“Qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças. As reuniões regulares, entre educadoras, entre educadoras e auxiliares de ação educativa, entre educadoras e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças.” A equipa pode ainda beneficiar “do apoio de diferentes profissionais, tais como professores de educação especial, psicólogos, trabalhadores sociais e outros que, enriquecendo o trabalho da equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias.” (ME, 1997, p.41).

São destacadas as palavras-chave: *trabalho em equipa, apoio de diferentes profissionais, espaço educativo alargado.*

A organização do meio institucional neste grupo de jardins de infância

No que diz respeito às **necessidades individuais das educadoras e restante pessoal educativo**, verifica-se que as condições são muito diversas nos diferentes jardins. Numa percentagem significativa de casos, existe uma sala de estar disponível com mobiliário de adulto, existe espaço de arrumação adequado e seguro para guardar bens pessoais, bem como casa de banho separada para adultos. É menos vulgar encontrar-se jardins com uma sala de estar sem dupla função e com mobiliário confortável, que permitam mais do que uma pausa diária e em que o pessoal tenha flexibilidade para decidir quando fazer as pausas.

No que se refere às condições para **necessidades profissionais das educadoras** e assistentes operacionais, existe igualmente uma grande diversidade de situações: em pelo menos 16% dos jardins de infância, os profissionais não têm espaços para arquivar ou guardar materiais necessários às atividades nem espaços para realizar reuniões individuais durante o tempo de frequência das crianças. Em 32% dos casos, os jardins dispõem de espaços amplos para arquivar e guardar materiais bem como gabinetes destinados a trabalho administrativo e espaço de reuniões em que existem condições de privacidade e em que o uso partilhado não interfere com o horário.

No que diz respeito ao **trabalho em equipa**, aspeto particularmente valorizado nas OCEPE, de uma maneira geral, as condições nos jardins promovem a cooperação e a interação entre o pessoal. As interações entre os elementos da equipa educativa são positivas, com partilha adequada de responsabilidades nas atividades de rotina e de jogo e partilha diária de informação acerca das crianças (nomeadamente sobre como correm as rotinas e atividades de jogo). Em pelo menos 28% dos jardins, está previsto um tempo de planificação conjunta (pelo menos quinzenal) entre os elementos da equipa que trabalham com o mesmo grupo de crianças e promove-se a interação positiva entre os seus elementos, havendo também responsabilidades claramente definidas.

Relativamente aos procedimentos de **supervisão e de avaliação do pessoal**, verifica-se que em cerca de um terço dos jardins observados, não é realizada qualquer tipo de supervisão ou de avaliação do desempenho, nem é fornecido feedback acerca do trabalho desenvolvido pela equipa educativa. Pelo contrário, em 12% dos jardins, o pessoal participa na sua própria avaliação, sendo dado feedback frequentemente de forma útil e positiva.

No que diz respeito às oportunidades para **desenvolvimento profissional**, na grande maioria dos jardins de infância observados existe algum tipo de orientação dirigido ao pessoal novo que entra para a instituição, é fornecida alguma formação em serviço e são realizadas algumas reuniões para resolver problemas administrativos.

No questionário, as 24 educadoras indicaram realizar reuniões com a equipa de jardim de infância, sendo variada a periodicidade destas reuniões.

Quanto às reuniões para planificação do trabalho, a grande maioria das educadoras refere envolver a equipa da sala e a equipa do jardim de infância. De realçar que um quinto das educadoras ($n = 5$) refere também haver a colaboração de um observador externo para a avaliação do ambiente educativo das suas salas.

No que se refere ao desenvolvimento profissional das educadoras, a maioria das educadoras referiu ter recebido algum tipo de formação nos dois últimos anos. Esta formação direcionou-se quer para as OCEPE quer para outras áreas. No que diz respeito às OCEPE, estas educadoras referem ter tido, em média, 6 horas de formação, embora se tenha verificado uma variabilidade muito grande, quanto à sua duração (Máx. 34h - Min. 0h). Em média, o tempo de formação foi superior nas áreas Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Escrita e Expressões. No que se refere à formação relativa às brochuras, somente 4 educadoras indicaram ter tido formação, embora com duração muito variável.

Quadro 34. Síntese dos aspetos fortes e a melhorar relativos à organização do ambiente institucional

| Organização do ambiente educativo – <i>Organização do ambiente institucional</i> | |
|--|---|
| Aspetos Fortes | Aspetos a melhorar |
| <p>Alguns espaços e mobiliário adequados para as necessidades individuais dos profissionais.</p> <p>Espaços adequados para arquivar e guardar.</p> <p>Espaços satisfatórios para reuniões e encontros em grupo.</p> <p>Comunicação frequente entre os profissionais acerca da informação relacionada com as crianças.</p> <p>Interações positivas e responsabilidades partilhadas entre profissionais.</p> | <p>Criar oportunidades para o desenvolvimento profissional do pessoal, nomeadamente, cursos, conferências ou oficinas, com particular incidência no pessoal com menos formação em educação de infância*</p> <p>Criar bibliotecas profissionais com materiais atualizados*</p> <p>Instituir mecanismos de avaliação que identifique áreas fortes e a melhorar e fornecer um feedback regular, útil e positivo*</p> |

* Item acrescentado comparativamente ao estudo desenvolvido em 2006.

3.4.1.5 Relação com os Pais e outros Parceiros Educativos

A Relação com os Pais e outros Parceiros Educativos nas OCEPE

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (ME, 1997, p.43).

“Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. “ (ME, 1997, p.43)

“A comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e ouvir as suas sugestões. (ME, 1997, p. 45)

“Porque o projecto educativo do estabelecimento educativo ou território deve ter em conta o meio institucional em que vivem as crianças e famílias, há vantagens em que inclua a participação de outros parceiros da comunidade, como autarcas e outros serviços e instituições locais...” (ME, 1997, p. 44)

Destacamos as palavras-chave: *níveis de relação família/estabelecimento, comunicação com os pais, contributo dos pais para o trabalho educativo, participação de outros parceiros.*

A Relação com os Pais e outros Parceiros Educativos neste conjunto de jardins de infância

Na grande maioria de jardins de infância observados (96%), é dada aos pais informação de cariz informativo por escrito, e existe alguma partilha de informação acerca da criança. As **Interações entre os pais e o pessoal** são geralmente positivas e são dadas oportunidades para os pais se envolverem nas atividades das crianças. Em cerca de metade das salas, os pais são convidados a observar a sala e o grupo da criança antes de a inscrever e há muita partilha de informação relacionada com a criança entre pais, educadoras e auxiliares de ação educativa, sendo ativamente encorajado o envolvimento das famílias nas atividades das crianças.

A **chegada e a partida** das crianças constituem um momento privilegiado de ligação entre o contexto familiar e o contexto institucional. De uma maneira geral, a chegada e a partida das crianças é bem organizada e caracterizada por um acolhimento individual e caloroso a cada criança e seus pais e pela troca de informações entre as educadoras e/ou auxiliares de ação educativa e os pais. Em mais de metade das salas, foi possível verificar que quando chegam, as crianças são ajudadas a envolver-se nas atividades em curso e que permanecem ativamente envolvidas até à hora da saída.

A **inclusão de crianças com incapacidades** torna mais premente a necessidade de promover e reforçar as relações com os pais e outros parceiros educativos. Nos oito jardins de infância observados, há alguma diversidade nas condições proporcionadas às crianças com incapacidades. Em metade dos casos, foi possível constatar um envolvimento frequente dos pais na partilha de informação, na definição de objetivos e no fornecimento de feedback acerca do funcionamento do jardim. O pessoal põe em prática as recomendações de outros profissionais para ajudar as crianças a atingir os objetivos identificados e são feitas modificações no ambiente, nas atividades e no horário para que crianças com incapacidades possam ser incluídas.

No questionário, embora a grande maioria das educadoras refira incentivar, regularmente, os encarregados de educação a entrar na sala e a ver os trabalhos das crianças, as estratégias mais frequentemente assinaladas pressupõem um envolvimento pouco ativo dos EE. De facto, as outras estratégias de envolvimento das famílias, como assistir a sessões de formação, participar em reuniões, organizar atividades e participar em dias festivos são usadas raramente. Na perceção da maioria das educadoras não existe participação dos EE na definição das áreas e o envio de informações para casa não é, ainda, uma prática “universal” já que cerca de um quarto das educadoras refere não o fazer.

Embora estas educadoras atribuam importância ao envolvimento dos EE, salientam como mais importante que estes compreendam o trabalho que é feito no JI e que assegurem a continuidade entre o jardim de infância e a família.

Quando indagados sobre as suas necessidades de formação, apenas um terço das educadoras refere ter bastante ou muita necessidade de formação na área de trabalho com as famílias.

Quadro 35. Síntese dos aspetos fortes e a melhorar relativos à relação com pais e outros parceiros educativos

| Organização do ambiente educativo – <i>Relação com pais e outros Parceiros educativos</i> | |
|---|---|
| Aspetos Fortes | Aspetos a melhorar |
| <p>Muita partilha informal de informação relacionada com a criança entre o pessoal e os pais.</p> <p>Esforços para encorajar o envolvimento da família nas atividades das crianças.</p> <p>Interações atenciosas e positivas entre os membros da família e o pessoal.</p> | <p>Promover o envolvimento dos pais na avaliação dos jardins e nas tomadas de decisão acerca do jardim de infância*</p> |

* Item acrescentado comparativamente ao estudo desenvolvido em 2006.

3.4.2. Áreas de conteúdo

3.4.2.1. Área de formação pessoal e social

A área de formação pessoal e social nas OCEPE

“A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.” (ME, 1997, p. 51).

“Valores que não se ensinam, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir.” (ME, 1997, p. 52)

“O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima.” (ME, 1997, p.52)

A atitude do educador (...) desempenha um papel fundamental (...). As razões das normas que decorrem da vida em grupo – por exemplo, esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc. – terão que ser explicitadas e compreendidas pelas crianças (ME, 1997, p.36).

São destacadas as palavras-chave: *valores subjacentes ao contexto relacional, independência, autonomia, partilha do poder, desenvolvimento da identidade, educação multicultural, desenvolvimento da identidade, educação multicultural, educação para a cidadania, regras de comportamento.* (ME, 1997)

A área de formação pessoal e social neste grupo de jardins de infância

Nos Aspetos destacados para descrever esta área, nomeadamente o modo como os profissionais lidam com a disciplina e supervisionam as crianças, as Interações que

estabelecem com elas, bem como as Interações que ocorrem entre as próprias crianças, a maioria deste grupo de jardins de infância promove condições adequadas ao desenvolvimento.

No que se refere à **gestão do comportamento**, verificou-se que em quase 80% das salas as expectativas para o comportamento das crianças são claras e que ocorrem poucos problemas de comportamento. Em cerca de um terço das salas as educadoras monitorizam eficazmente todo o trabalho desenvolvido na sala, redirecionando os comportamentos das crianças através da valorização dos comportamentos adequados

Em pelo menos 56% destes jardins de infância, os profissionais utilizam adequadamente métodos de **disciplina** não punitivos, reagem de forma consistente ao comportamento das crianças e organizam a sala de forma a evitar conflitos e a promover Interações adequadas à idade. Além disto, em 36% dos jardins, o pessoal envolve ativamente as crianças na resolução dos seus problemas e conflitos e utiliza atividades para ajudar as crianças a compreender competências sociais. A intervenção dos adultos nos conflitos é calma e não ameaçadora, conduzindo as crianças para soluções pacíficas. O pessoal procura ainda o conselho de outros profissionais sobre problemas de comportamento.

Também em pelo menos 60% dos jardins de infância, os profissionais mostram uma **supervisão** adequada das crianças, estando atentos a todo grupo, mesmo quando trabalham com uma criança individualmente ou com um pequeno grupo. Supervisionam cuidadosamente todas as crianças da sala tendo em conta diferentes idades e capacidades. Encorajam as crianças, quando necessário, a envolverem-se no jogo ou nas atividades, e mostram apreço pelos esforços e realizações das crianças.

Ainda sobre aspetos de disciplina e supervisão, foram observadas situações inadequadas em algumas salas. Dois jardins de infância mostraram situações em que a ordem e o controlo eram exercidos com dificuldade, dando origem a uma atmosfera algo caótica, ou em que os adultos mostravam expectativas inadequadas à idade ou desenvolvimento das crianças (ex. as crianças “eram obrigadas” a estar quietas e caladas por longos períodos de tempo), podendo recorrer a métodos severos e inadequados. Num dos jardins de infância, nem sempre a segurança das crianças está garantida, podendo o pessoal deixar as crianças sem supervisão ocupando-se principalmente de outras tarefas, ou ser excessivamente controlador (ex. utilizando constantemente o “não”).

Na maioria dos jardins de infância, relativamente ao **clima emocional** da sala e às **interações estabelecidas entre o pessoal e as crianças e entre as próprias crianças**, o pessoal mostra-se caloroso através de contacto físico apropriado, mostra respeito pelas crianças e responde empaticamente àquelas que estão aborrecidas, magoadas ou zangadas. O pessoal evidencia ainda prazer por estar com as crianças e encoraja o respeito mútuo entre as crianças e os adultos (ex. esperam que as crianças coloquem as questões até ao fim, antes de responder, ouvem e valorizam as suas opiniões, não emitem para todo o grupo opiniões desagradáveis acerca das crianças e das suas famílias). Em 64% das salas, verificaram-se interações entre pares geralmente positivas (ex. as crianças cooperam umas com as outras, brincam sem lutar), sendo evidente que o pessoal proporciona oportunidades para que as crianças cooperem na realização de tarefas. Numa percentagem ainda maior de salas, o pessoal é um bom modelo de competências sociais e ajuda as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com pares.

Foram observadas condições inadequadas nos aspetos de interação entre pessoal e crianças em 16% dos jardins de infância. Nestas salas observou-se uma atitude pouco responsiva por parte dos adultos, não mostrando muito envolvimento com as crianças. As interações por vezes foram desagradáveis (ex. vozes tensas) e nem sempre o pessoal respondeu às crianças de forma calorosa e apoiante. Nestas salas, o contacto físico foi usado de forma inapropriada. Apenas em uma das salas, a interação entre as crianças não era encorajada (ex. poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus colegas de brincadeira), verificando-se pouca orientação por parte do pessoal para promover interações positivas entre as crianças, ou a ausência de interações positivas entre pares.

No que respeita à **sensibilidade do educador**, ou seja a atenção para com as necessidades emocionais e de aprendizagem das crianças, verificamos que em pelo menos metade das salas as educadoras se mostraram atentos e sensíveis às necessidades das crianças, respondendo pronta e adequadamente. Nestas salas, as crianças aparentam à vontade para procurar o apoio do educador sempre que necessitam.

No que respeita à **consideração pela perspetiva das crianças**, em quase metade das salas (48%) as interações entre as educadoras e as crianças evidenciaram algum ênfase nos interesses, motivações e pontos de vista da criança, proporcionando algumas oportunidades

para o desenvolvimento da autonomia. Contudo, é de salientar que em seis salas foi notória a inflexibilidade e rigidez das educadoras, raramente aceitando as ideias das crianças e não promovendo oportunidades de liderança ou tomada de decisão por parte das crianças.

Quadro 36. Síntese dos aspetos fortes e a melhorar relativos à área de formação pessoal e social

| Área de Formação Pessoal e Social | |
|---|--|
| Aspetos fortes | Aspetos a melhorar |
| <p>Profissionais calorosos demonstrando respeito pelas crianças.</p> <p>Reação consistente ao comportamento das crianças.</p> <p>Utilização de atividades para promover comportamentos sociais adequados entre pares.</p> | <p>Oportunidades de formação para o pessoal, nomeadamente na resolução de conflitos entre as crianças e promoção de competências sociais*</p> <p>Intencionalizar momentos para a tomada de decisão e escolhas por parte das crianças*.</p> |

* Item acrescentado comparativamente ao estudo desenvolvido em 2006.

3.4.2.2 Área de expressão e comunicação

a) Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita nas OCEPE

“A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador (...):

- Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador constitua um modelo para a Interação e aprendizagem das crianças.” (ME, 1997, p.66)
- (...) “Alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” (ME, 1997, p.68).

A educação pré-escolar deve também permitir à criança “contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e *clássica* à leitura e escrita mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.” (ME, 1997, p.65).

“A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas deverão ser valorizadas e incentivadas.” (ME, 1997, p.69).

“Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.” (ME, 1997, p.71).

“Se a linguagem oral e a abordagem à escrita merecem uma especial atenção na educação pré-escolar, as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente.” (ME, 1997, p.72).

O domínio da linguagem e comunicação nas brochuras

“A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências, experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz (...) e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.” (ME, 2008a, p. 12)

As estratégias propostas incluem:

- Ser um ouvinte atento ao que a criança diz – servir de modelo.
- Utilizar estratégias diversificadas para captar a atenção das crianças (individualmente ou em grupo).
- Criar uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler ou narrar histórias.
- Aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas.
- Garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos e planifiquem verbalmente atividades futuras.

- Expor as crianças a um vocabulário variado e a estruturas sintáticas de complexidade crescente.
- Dinamizar situações em que as crianças tenham de comunicar com os pares e os adultos para fins diversos.
- Conceber situações problemáticas que exijam uma solução e a explicação da solução encontrada.
- Desenvolver jogos de linguagem que divirtam as crianças e lhes proporcionem o desenvolvimento da consciência linguística.

O domínio da escrita nas brochuras

“[O educador deve] incentivar as crianças a utilizarem a linguagem escrita funcionalmente e/ou dar continuidade a situações de abordagem à funcionalidade iniciadas pelas crianças, proporcionando o apoio necessário (ME, 2008b, p. 19) (...) pode não só aproveitar qualquer solicitação das crianças, como criar situações de exploração mais estruturadas, devidamente enquadradas nas atividades desenvolvidas ou nas rotinas da sala” (ME, 2008b, p. 22)

As estratégias propostas incluem:

- Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades
- Servir de modelo às crianças, utilizando a leitura e a escrita na presença das crianças, de forma natural e intencional
- Integrar o escrito, nas suas mais diversas formas, nas vivências do jardim de infância
- Integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos e com diferentes funções, e incentivar a sua utilização diversificada.

Destacamos as palavras-chave: *literacia, fomentar o diálogo, interesse em comunicar, progressivo domínio da linguagem, exploração do carácter lúdico, diferentes situações de comunicação, comunicação não verbal, imitar a escrita e a leitura, tentativas de escrita, o livro, partilha de estratégias de leitura, registos, bibliotecas, função informativa, meios audiovisuais, educação para os media, meios informáticos.*

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita neste grupo de jardins de infância

Nos aspetos relacionados com a **promoção da comunicação das crianças**, na maior parte das salas, as atividades de comunicação ocorrem em diferentes tipos de atividades e com diferentes tipos de grupos e as crianças dispõem de materiais que as encorajam a comunicar em vários locais (ex. brinquedos para jogo dramático no interior e no exterior). Encontramos condições próximas da excelência em 42% dos jardins de infância, verificando-se que os profissionais mantêm um equilíbrio entre ouvir e falar durante as atividades de comunicação (ex. dão tempo para as crianças responderem, ajudam crianças com limitações a transmitir as suas ideias aos outros) e relacionam a comunicação falada com a linguagem escrita (por exemplo, escrevendo o que as crianças contam e lendo-lhes o que escreveram).

Em 12% dos jardins de infância foram encontradas situações inadequadas de comunicação. Em três jardins de infância, poucas ou nenhuma atividade eram utilizadas pelos profissionais para encorajar as crianças a comunicar ou as salas mostravam poucos materiais acessíveis para promover a comunicação das crianças.

A **utilização da linguagem para promover competências de raciocínio** evidenciou maior diversidade. Em 48% dos jardins de infância foram observadas condições entre o bom e o excelente. Os profissionais falam sobre relações lógicas ou sobre conceitos introduzindo-os de forma adequada para as idades e capacidades das crianças no grupo, por exemplo enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio. Na grande maioria destas salas, foram observadas situações em que as crianças eram encorajadas a explicar as suas ideias enquanto resolviam problemas e em que os conceitos eram introduzidos com base em acontecimentos e experiências reais ou como resposta aos interesses e necessidades das crianças. Note-se contudo que, relativamente ao **desenvolvimento de conceitos**, esta integração entre os conceitos e os acontecimentos relevantes aconteceu na grande maioria das salas de forma apenas esporádica. Da mesma forma, apesar de se observar a ocorrência de oportunidades para promover a análise e o raciocínio das crianças, estas oportunidades não são sistematicamente aproveitadas com este fim. A **qualidade do feedback** proporcionado pelas educadoras foi também objeto de avaliação, verificando-se que com grande frequência as educadoras dão um feedback positivo mas geral (ex. *Muito bem*), desperdiçando oportunidades para expandir/refletir/aprofundar o conhecimento das crianças. Cerca de 20%

dos jardins de infância apresentaram condições inadequadas ou mínimas no que se relaciona com a promoção do raciocínio, verificando-se que o pessoal normalmente não proporciona atividades ou conversas que encorajem o raciocínio (ex. predições, resolução de problemas), não fala com as crianças sobre relações lógicas, podendo mesmo por vezes introduzir alguns conceitos de forma inadequada (ex. utilização de folhas de exercício ou “fichas” sem recorrer a experiências concretas).

Encontramos características adequadas de qualidade na **utilização informal da linguagem** em cerca de metade dos jardins de infância (52%), nove dos quais atingem o patamar da excelência. Nestes, observaram-se situações de **conversa** individual entre o pessoal e a maioria das crianças, **ouvindo**, aceitando e expandindo as ideias das crianças encorajando-as a dar respostas mais longas e complexas (por exemplo através de questões do tipo “como” ou “porquê”). Verificaram-se muitas conversas entre os adultos e as crianças quer em tempo de jogo livre quer durante as rotinas, sendo planeadas experiências interessantes para encorajar o diálogo e a partilha de ideias. No geral, a linguagem é usada pelo pessoal para troca de informação com a criança e para Interação social. Uma observação mais fina e centrada na qualidade da **modelação da linguagem**, ou seja, na forma como as educadoras utilizam técnicas de facilitação e estimulação da linguagem das crianças, revelou contudo que raras foram as ocasiões em que as educadoras colocaram questões abertas às crianças, repetiram ou expandiram os conteúdos veiculados pelas crianças. As educadoras não descrevem verbalmente o seu comportamento ou o das crianças no decurso das atividades nem tão pouco diversificam e enriquecem o vocabulário utilizado. A comunicação entre as crianças é encorajada, mesmo com aquelas que têm incapacidades.

Apenas dois jardins de infância revelaram condições mínimas neste aspeto. Nestes casos, apesar de poder ser permitido às crianças falar, as conversas entre as crianças e os adultos são poucas ou limitadas (ex. perguntas de tipo sim/não, respostas curtas dadas às crianças).

No que se refere às condições criadas pelos jardins de infância para a **utilização de livros e imagens**, encontramos uma distribuição regular pelos diferentes níveis de qualidade. Cerca de 30% dispõem de uma vasta seleção de livros e de material adicional de linguagem, adequados à idade da criança; os adultos leem livros às crianças em diferentes situações, podendo surgir discussões acerca das letras e das palavras ou do conteúdo da leitura. Frequentemente as

crianças têm um papel ativo na leitura, sendo encorajadas a prever o que vai acontecer e a comentar o texto. A área dos livros pode ser usada de forma independente pelas crianças e, em alguns casos, é uma área confortável. Nestes casos, os livros relacionam-se com as atividades desenvolvidas na sala, mudados regularmente, e surgem em outras áreas da sala.

Cerca de 28% das salas observadas revelaram condições inferiores ao nível considerado mínimo. Nestas salas, existem poucos livros, e/ou os livros são inadequados à idade. As atividades de leitura não ocorrem diariamente.

Sobre a **relação das crianças com a escrita** e a forma como a escrita se reflete no ambiente da sala, verifica-se que a maior parte das salas (75%) atinge as condições básicas neste aspeto. Além de imagens legendadas, estão também expostas ao nível dos olhos das crianças algumas palavras impressas (etiquetas colocadas em prateleiras, nomes das crianças escritos nos seus desenhos ou colocados nos seus locais de arrumação). São também observadas expressões impressas expostas de forma apropriada (ex. “bem vindo” na porta, “feliz aniversário” no quadro que assinala os aniversários das crianças). Onze salas revelaram condições consideradas adequadas, ou seja, existem muitas imagens com legendas escritas colocadas ao nível dos olhos das crianças, os adultos encorajam as crianças a identificarem palavras escritas em objetos do dia a dia e a identificar letras no seu próprio nome. Para além destas características, em seis destas salas, verificou-se que os adultos falavam com as crianças sobre as relações entre a palavra falada e a palavra impressa e as crianças eram encorajadas a reconhecer letras e palavras no material exposto na sala.

Apesar disto, em alguns jardins de infância, o ambiente impresso revelou-se insuficiente, não sendo dirigida a atenção das crianças para palavras ou letras, e existindo poucas imagens legendadas, letras ou palavras escritas visíveis para as crianças.

Foram também consideradas inadequadas as condições encontradas em 36% das salas observadas no que se refere às atividades centradas na **consciência dos sons das palavras**. Nestas, poucos ou nenhuns poemas/rimas infantis eram declamados ou cantados e pouca ou nenhuma atenção das crianças era direcionada para os sons, sílabas ou rimas. Mesmo assim, seis jardins de infância realizavam neste domínio um trabalho de excelência, chamando a atenção das crianças para a composição silábica das palavras, através das palmas ou outros movimentos, e para a ligação entre sons e letras. No domínio da **escrita emergente**, a grande

maioria das salas proporciona acesso a instrumentos de escrita, havendo por vezes por parte do educador a preocupação de escrever o que as crianças dizem. Num pequeno número de salas, foi possível constatar a existência de um local específico para a escrita, e as crianças eram encorajadas ativamente a escrever e a ler para comunicar aos outros o que fizeram. Esta escrita era exposta na sala para que todos a pudessem observar.

No que respeita à utilização de tecnologia nas salas observadas, 9 salas revelaram condições inadequadas, quer porque os materiais utilizados não eram adequados ao desenvolvimento (por exemplo, conteúdos violentos ou jogos de computador demasiado difíceis), quer porque não eram permitidas atividades alternativas enquanto a televisão/computador eram utilizados. Pelo contrário, em 30% dos jardim de infância, evidenciou-se uma utilização planificada da tecnologia, sendo esta coordenada com os temas desenvolvidos na sala, permitindo alargar os conhecimentos das crianças e promover a sua criatividade.

Em duas salas não se verificou a existência de qualquer material tecnológico.

De acordo com os dados do questionário, constata-se que as brochuras “Linguagem e Comunicação no jardim de infância” e “A descoberta da escrita” são conhecidas pela maioria das educadoras dos estudos de caso. Contudo, este conhecimento, em média, não é muito aprofundado e mais de metade da amostra refere necessitar de bastante ou muita formação nesta área. Consideram estes documentos razoavelmente adequados e com alguma aplicabilidade na sua prática pedagógica.

Quadro 37. Síntese dos aspetos fortes e a melhorar relativos à linguagem oral e abordagem à escrita

| Área de Expressão e Comunicação – <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i> | |
|---|---|
| Aspetos Fortes | Aspetos a melhorar |
| <p>Muitas atividades de comunicação em grande grupo.</p> <p>Diversidade de materiais para ajudar as crianças a comunicar.</p> <p>Muitas conversas entre os profissionais e as crianças.</p> <p>São introduzidos conceitos adequados às idades e capacidades das crianças.</p> <p>Área atribuída para a utilização dos livros.</p> <p>Rótulos escritos para identificar material e áreas da sala, e para explorar os sons das diferentes letras.</p> | <p>Encorajar as crianças a explicar o seu raciocínio.</p> <p>Criar mais atividades e experiências concretas e significativas que promovam o desenvolvimento de conceitos.</p> <p>Promover o conforto na área de leitura e a diversidade dos livros existentes</p> <p>Promover os recursos de escrita emergente, incluindo uma área específica da sala para a escrita.</p> <p>Promover a conversa entre crianças que permita comentar, analisar e trocar ideias*</p> <p>Promover modelos adequados de linguagem, usando vocabulário mais sofisticado e diversificado*</p> <p>Usar adequadamente as questões abertas para expandir o discurso e o conhecimento das crianças*</p> <p>Mais atividades centradas na consciência dos sons das palavras*</p> |

* Item acrescentado comparativamente ao estudo desenvolvido em 2006.

b) Domínio da matemática

O domínio da matemática nas OCEPE

“As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve

ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas.” (ME, 1997, p.73).

Assim cabe ao educador:

- “Partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” (ME, 1997, p.73).
- Proporcionar “experiências diversificadas” e apoiar “a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (ME, 1997, p.74).
- Propor “situações problemáticas” e permitir “que as crianças encontrem as suas próprias soluções, (...) estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão.” (ME, 1997, p.78).

São destacadas as palavras-chave: *princípios lógicos, classificação, formar conjuntos, seriar e ordenar, número, encontrar formas e padrões, tempo, espaço, utilização de materiais, medir, pesar, resolução de problemas.*

O domínio do número e organização de dados nas brochuras

“Os termos utilizados na contagem oral são aprendidos pelas crianças em interação com outras crianças e com os adultos. São inúmeros os jogos, as cantigas, as lengalengas, as histórias e as situações do quotidiano que contribuem para esta aprendizagem (...) Cabe ao educador estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que facilitem o seu desenvolvimento”. (ME, 2008c, p.13).

“Só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objetos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números” (ME, 2008c, p.17).

“É através da experimentação e da observação dos procedimentos dos outros (crianças e adultos), que a criança vai criando estratégias que a ajudam a ultrapassar estas dificuldades, por exemplo, arrumando os objetos de forma organizada (em filas) ou arrastando os objetos já contados ou deixando o dedo no primeiro que se conta na roda”. (ME, 2008c, p.13)

“É indispensável que o educador, na sua sala, disponha de materiais que apresentem numerais (calendário, a data do dia, posters que relacionam as quantidades com os

numerais,...) e que deles faça uso, de modo a permitir que as crianças se apropriem e compreendam o seu significado e os comecem a utilizar.” (ME, 2008c, p.18)

“(…) a criação de um ambiente em que todos os intervenientes (crianças e educadora) interagem socialmente, envolvendo-se em discussões onde desenvolvem e negociam o significado dos termos e compreendem os números e as quantidades emergentes de situações significativas”. (ME, 2008c, p.38)

“Tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados. A educadora deve aproveitar a curiosidade inata das crianças para as estimular a colocarem questões. Aquelas cuja resposta não é imediata podem ser aproveitadas para um trabalho de organização e tratamento de dados.” (ME, 2008c, p.59)

“É importante que as próprias crianças construam as suas tabelas e compreendam as suas vantagens e a sua estrutura”. (ME, 2008c, p.67)

O domínio da geometria nas brochuras

“É importante que as crianças sejam envolvidas em atividades nas quais tenham de observar e manipular objetos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas, tanto bidimensionais como tridimensionais, são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento desta capacidade. (ME, 2008d, p.10)

“É fundamental que as tarefas propostas estejam associadas à manipulação de objetos no espaço e à utilização de materiais diversificados, facilitando a exploração de propriedades e relações”. (ME, 2008d, p.13)

“Tarefas que incluem a exploração de padrões geométricos, ao permitirem a investigação de regularidades, contribuem para o desenvolvimento do pensamento algébrico. No jardim de infância, estas tarefas terão de ser desenvolvidas através do uso de materiais que permitam, ainda que de modo incipiente e intuitivo, explorar, investigar e construir padrões”. (ME, 2008d, p.14)

“As construções com materiais livres devem ser incentivadas, não só porque será uma forma de valorizar a predisposição natural das crianças para construir coisas, e a sua

imaginação enquanto o fazem, como, também, de contribuir para desenvolver destrezas que serão importantes para efectuarem futuras construções recorrendo a materiais de geometria. (ME, 2008d, p.25)

O domínio da matemática neste grupo de jardins de infância

No domínio da matemática foram recolhidos indicadores sobre a generalidade dos materiais e das atividades realizados nesta área. Procurou-se ainda observar evidências sobre a utilização da contagem e da leitura de números, a utilização das formas e do espaço, a seriação, a classificação e a comparação.

Uma percentagem apreciável de jardins de infância (52%) revela condições que se aproximam do que é considerado adequado em termos de **materiais e atividades numéricas**. Estão acessíveis às crianças materiais que permitem trabalhar noções de matemática ou número (ex. balanças, régua, puzzles com números, números magnéticos, formas geométricas). Em cerca de um terço das salas pôde observar-se maior diversidade de material em boas condições e com uma organização adequada, disponíveis durante uma parte substancial do dia. Nestas salas ocorriam diariamente atividades para promover a aprendizagem de noções matemáticas (ex., contar ao pôr a mesa, contar os degraus).

Quanto à **contagem**, os jardins apresentam uma variedade de condições. Se por um lado, 20% dos jardins apresentam condições inadequadas, raramente envolvendo as crianças em atividades em que a contagem é usada e evidenciando muitos poucos materiais para encorajar as atividades de contagem, em 36% dos casos as condições são adequadas. São frequentemente usados materiais e atividades que apelam à contagem (ex., canções, rimas e jogos de contagem). As crianças são encorajadas a contar objetos, a associar os nomes dos números a quantidades e os adultos usam os cardinais e ordinais. Em alguns casos, foi ainda possível verificar que as crianças eram ativamente encorajadas a envolver-se na contagem de objetos em diferentes contextos e a existência de uma área da matemática bem equipada com jogos, objetos e livros sobre números.

Em mais de metade dos jardins, ou não é dada atenção à **leitura e escrita de números** simples, ou não há exposição de números ou *posters* com números na sala. Apenas 20% apresentam um nível de excelência ou próximo, isto é, existem atividades planeadas que

envolvem números e os adultos encorajam a leitura e a escrita de números numa variedade de materiais, e atividades em que o número é associado a um objetivo prático (ex. etiquetar produtos no cantinho da casa, colocar o número dos anos num bolo de aniversário).

Também num número considerável de jardins (46%), a **forma dos objetos** raramente era comentada durante as atividades ou rotinas correntes, existindo poucas ou nenhuma formas disponíveis. Porém, em 47% dos jardins, estavam disponíveis uma ampla variedade de formas geométricas para as quais os adultos dirigiam a atenção das crianças e, em algumas das atividades, os adultos nomeavam as formas nos trabalhos feitos pelas crianças.

No que respeita a atividades de **seriação, classificação e comparação**, as salas apresentaram uma enorme diversidade, desde a inexistência de atividades e/ou materiais deste tipo, a salas em que estas atividades não só ocorriam numa variedade de contextos, como as crianças eram encorajadas a explicar os critérios utilizados (ex., explicar porque é que um conjunto de formas era semelhante).

Uma das intenções educativas das Orientações Curriculares prende-se com a exploração do espaço através de materiais de maior dimensão. Cerca de um terço das salas observadas mostrou condições muito limitadas neste aspeto. Há poucos **blocos** (ex. paralelepípedos, cubos, pirâmides, caixas de alimentos, recipientes, etc.) para as crianças usarem diariamente ou não existe espaço na sala que permita a sua utilização. Um outro terço das salas apresenta condições adequadas, sendo os blocos suficientes para que três ou mais crianças possam utilizá-lo em simultâneo, estando estes acessíveis pelo menos uma parte substancial do dia e existindo uma área específica para arrumação e com superfície adequada.

Através das respostas ao questionário, foi possível constatar que a brochura “Geometria”, comparativamente à do “Sentido do Número”, é menos conhecida pelas educadoras, considerada menos adequada à prática, sendo os seus conteúdos menos aplicados pelas educadoras desta amostra. Entre as áreas das OCEPE a da “Matemática” é uma daquelas em que as educadoras expressam maiores necessidades de formação.

Quadro 38. Síntese dos aspetos fortes e a melhorar relativos ao domínio da matemática

| Área de Expressão e Comunicação – <i>Domínio da matemática</i> | |
|---|---|
| Aspetos Fortes | Aspetos a melhorar |
| <p>Bastantes materiais que promovem conceitos matemáticos/número.</p> <p>Utilização de atividades da rotina diária para trabalhar conceitos de matemática/número.</p> | <p>Criar condições para o uso de blocos.</p> <p>Promover atividades que permitam seriar, classificar e ordenar, com diferentes critérios e com diferentes tipos de materiais*.</p> <p>Implementar atividades de geometria desenvolvimentalmente adequadas*.</p> <p>Utilizar regularmente a contagem e a leitura e escrita de números associando-os a atividades com objetivos práticos e com significado*</p> |

* Item acrescentado comparativamente ao estudo desenvolvido em 2006.

c) A Área de Conhecimento do Mundo

A Área de Conhecimento do Mundo nas OCEPE

“A área do Conhecimento do Mundo inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo.... Mas esta área pressupõe também a abordagem de Aspetos científicos que ultrapassam a experiência directa da criança e as suas vivências imediatas.” (ME, 1997, p. 81).

A Área das Ciências nas brochuras

As estratégias propostas abrangem os seguintes módulos temáticos:

- Água (dissolução, mistura, flutuação, conservação do volume)
- Forças e movimento (deslocações, rampas)
- Luz (propagação, sombras, espelhos)
- Objetos e materiais (suas características e propriedades, como magnetismo, capacidade de absorção)

- Seres vivos (taxonomias, observação de propriedades)

São destacadas como intenções educativas: *curiosidade desejo de saber; saberes sobre meio próximo e sobre o mundo, saberes sociais, sensibilização às ciências (biologia, física/química, meteorologia, geografia, geologia, história); método científico, educação para a saúde, educação ambiental.* (ME, 1997)

A Área de Conhecimento do Mundo neste grupo de jardins de infância

Sobre os aspetos de **natureza e ciência**, cerca de metade dos jardins de infância apresentam condições que podem ser consideradas básicas. Existem alguns materiais, jogos ou atividades acessíveis e as crianças são encorajadas a trazer coisas naturais para a sala (ex., folhas das árvores, coleções de sementes, etc.). Em alguns destes jardins, é ainda possível encontrar muitos jogos e materiais de ciências adequados e acessíveis durante uma parte substancial do dia e/ou o recurso a acontecimentos do dia-a-dia para promover a aprendizagem acerca da natureza e dos fenómenos naturais (ex., observar insetos, falar sobre as estações do ano). Em seis jardins de infância as condições eram contudo piores, verificando-se a inexistência de jogos, materiais (incluindo materiais naturais) ou atividades para trabalhar questões de natureza/ciência. Concretamente no que respeita a materiais naturais (ex., pedras, folhas, pinhas), verifica-se que estes são praticamente inexistentes em 48% das salas observadas. Também inexistentes na grande maioria das salas (68%) são os recursos e equipamentos de ciências (ex., lupas, enciclopédias, ímanes), assim como uma área de ciências organizada e disponível para as crianças.

Também não foram observadas atividades que evidenciem a exploração do **ambiente físico e dos processos científicos** (ex. como é que os materiais mudam, mergulham, flutuam utilizando termos como, dissolver, impulso, força, etc.). Apenas um jardim atingiu um nível de excelência, proporcionando oportunidades para as crianças experienciarem um grande número de conceitos científicos e realizarem experiências científicas, com o apoio e encorajamento dos adultos, promovendo a observação cuidada, a colocação de questões e de hipóteses, a experimentação, a comunicação e interpretação de resultados.

As condições para atividades de **areia e água** são inadequadas na grande maioria das salas ou totalmente inexistentes.

No que diz respeito a atividades relacionadas com os **seres vivos e os processos científicos** com eles associados, encontramos mais salas (31%) que atingem o patamar de excelência, ou seja, em que os adultos e crianças se envolvem em discussões sobre características das plantas e dos animais, em que as crianças são encorajadas a fazer perguntas e a registar resultados e em que todas as crianças têm oportunidade de contactar com seres. Abaixo do nível de qualidade considerado mínimo, surgem 39% das salas, nas quais as crianças são pouco ou nada encorajadas a envolverem-se e a explorar aspetos do seu meio ambiente e em que os conceitos científicos surgem pouco ou nunca nas conversas.

De uma maneira geral, as salas revelaram fracas condições relativamente à promoção da compreensão e aceitação da **diversidade cultural ou racial**. Em 68% das salas, os materiais (fotografias, bonecas, brinquedos em miniatura, CDs e vídeos, vestuário étnico, etc.) evidenciaram pouca ou nenhuma diversidade cultural ou racial, incluindo profissões, género ou níveis de capacidade. Também não foram observadas atividades que promovessem a compreensão e a aceitação da diversidade humana. Esta situação é particularmente evidente nas atividades e materiais que reconhecem a igualdade racial/étnica, em que quase metade das salas apresenta condições inadequadas.

De acordo com os resultados do questionário a brochura “Despertar para as Ciências” é aquela sobre a qual as educadoras consideram ter um conhecimento mais aprofundado e que avaliam com maior adequação e aplicabilidade na sua prática.

Entre as áreas das OCEPE, a área do “Conhecimento do Mundo” é uma daquelas em que as educadoras expressam menos necessidades de formação, embora a grande maioria refira que tem algumas necessidades nesta área.

Quadro 39. Síntese dos aspetos fortes e a melhorar relativos à área de conhecimento do mundo e ciências

| Área de Conhecimento do Mundo e Ciências | |
|---|---|
| Aspetos Fortes | Aspetos a melhorar |
| <p>Alguns materiais sobre natureza/ciência acessíveis, como jogos e livros.</p> <p>Utilização de algumas atividades para aprender acerca de natureza ciência.</p> | <p>Maior variedade de materiais que faça referência a outras culturas</p> <p>Criação de uma área dedicada à ciência ou disposição adequada de materiais sobre natureza/ciência em diferentes áreas da sala.</p> <p>Promover experiências do tipo observar, colocar hipóteses, experimentar, verificar (processos científicos)</p> <p>Maior variedade de materiais da natureza e equipamentos científicos*</p> |

* Item acrescentado comparativamente ao estudo desenvolvido em 2006

d) Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical

“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos.” (ME, 1997, p.57).

“Podem diferenciar-se neste domínio quatro vertentes – expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical – que têm a sua especificidade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se completarem mutuamente.” (ME, 1997, p.57).

A. Expressão motora

O domínio da expressão motora nas OCEPE

“Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar o seu próprio corpo.” (ME, 1997, p.58).

São destacadas as palavras-chave: *motricidade global, motricidade fina, jogos de movimento.*

O domínio da expressão motora neste grupo de jardins de infância

No que se refere ao **equipamento de motricidade global**, 40% dos jardins possuem equipamento suficiente que estimula uma variedade de competências de motricidade global. É de salientar que em 24% dos jardins existe muito pouco ou nenhum equipamento, encontrando-se este em mau estado de conservação ou sendo inadequado à idade das crianças.

A **supervisão das atividades de motricidade global** é adequada em 64% dos jardins de infância. Foi possível constatar a prevenção de situações perigosas por parte da equipa educativa (ex. parar brincadeiras inadequadas ou remover perigos) bem como a existência de Interações adulto-criança agradáveis e prestáveis. Nestes jardins, o pessoal ajuda as crianças a desenvolver as competências necessárias para utilizar o equipamento. Em sete destes jardins foram observadas situações em que a equipa educativa falava com as crianças sobre ideias relacionadas com os seus jogos, ajudava as crianças a desenvolver o jogo ou ajudava, de uma forma intencional, as crianças a desenvolver Interações sociais positivas. No entanto, em três jardins de infância, a supervisão proporcionada na área de motricidade global foi considerada inadequada para assegurar a saúde e segurança das crianças ou as Interações entre adultos e crianças foram consideradas essencialmente negativas.

No que diz respeito à **motricidade fina**, a maioria dos jardins de infância tem muitos materiais adequados de motricidade fina, de diferentes tipos (brinquedos pequenos para construções, materiais de arte, jogos de manipulação e puzzles) e níveis de dificuldade, acessíveis durante uma parte substancial do dia e bem organizados. Um número substancial de

salas proporciona ainda rotatividade de materiais para manter o interesse das crianças e/ou encorajam o uso independente dos materiais pelas crianças através da utilização de caixas e prateleiras acessíveis e com rótulos (ex. imagens, formas ou palavras).

B. Expressão dramática

O domínio da expressão dramática nas OCEPE

“A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.” (ME, 1997, p.59).

“A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, a Interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes. (...) também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, (...). (ME, 1997, p.60).

Destacamos as palavras-chave: *jogo simbólico, jogo dramático, fantoches, sombras chinesas.*

O domínio da expressão dramática neste grupo de jardins de infância

No que diz respeito ao **jogo dramático**, verificámos que a grande maioria dos jardins de infância observados dispõe de materiais de jogo dramático para representação de papéis familiares domésticos (ex. roupas, adereços domésticos, bonecas) que estão acessíveis pelo menos uma hora por dia e um espaço separado para arrumação. Apenas quatro jardins apresentam neste domínio condições consideradas de qualidade. São raros os casos em que são fornecidos adereços que representem diversidade (diferentes culturas ou atividades) ou adequados para jogo dramático ativo no exterior. É também muito pouco frequente a rotatividade de materiais (possibilitando uma variedade de temas) e utilização de imagens, histórias e passeios para enriquecer o jogo dramático.

C. Expressão plástica

O domínio da expressão plástica nas OCEPE

“As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade.” (ME, 1997, p.61).

“As atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. (...) valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor.” (ME, 1997, p.61).

As artes nas brochuras

“[procura-se levar as crianças] a desenvolver as suas ideias de forma mais livre e criativa, tal como fazem os artistas criadores.” (ME, 2010, p.11).

“O educador deverá igualmente articular as atividades apresentadas com o trabalho a ser desenvolvido na sala e na escola, em termos mais abrangentes.” (ME, 2010, p.12).

“(...) é fundamental a experimentação física de materiais diversificados e o recurso a meios e técnicas variadas”. (ME, 2010, p.18).

Destacamos as palavras-chaves: *qualidade dos materiais, diversidade e acessibilidade dos materiais, expressão tridimensional, acesso à arte e à cultura.*

O domínio da expressão plástica neste grupo de jardins de infância

Relativamente à **expressão plástica**, um número considerável de salas (sete) apresenta condições excelentes. Isto significa que são disponibilizados pelo menos mensalmente materiais de arte tridimensionais (ex., barro, madeira) e que as atividades de expressão plástica são relacionadas com outras experiências da sala ou com acontecimentos que ocorreram no grupo. Para além disto, estas salas oferecem também às crianças a possibilidade de desenvolverem os seus projetos ao longo de vários dias.

Na maioria das salas, são disponibilizados diariamente alguns materiais de expressão plástica e é permitida às crianças alguma expressão individual (ex., decorar à sua maneira uma forma previamente recortada).

Três das salas observadas, no entanto, não ofereciam oportunidades regulares para desenvolver atividades de expressão plástica ou, se as realizavam, as crianças tinham normalmente de seguir um modelo proposto pelo adulto (ex. colorir folhas com desenhos).

113

D. Expressão Musical

O domínio da expressão musical nas OCEPE

“A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons (...).” (ME, 1997, p.63,64).

As artes nas brochuras

“Na música, em particular, a repetição torna-se fundamental uma vez que se trata de uma arte que vive no tempo (...) convém portanto que uma obra musical trabalhada num dia seja ouvida posteriormente várias vezes, para que passe a ser melhor preservada e representada na mente e na memória” (ME, 2010, p.13).

São destacadas as palavras-chave: *escutar, cantar, dançar, tocar.*

O domínio da expressão musical neste grupo de jardins de infância

Na área da música, o panorama das salas observadas difere consideravelmente em termos do nível de qualidade geral encontrado. Uma percentagem considerável das salas (44%) apresenta condições abaixo do nível de qualidade mínimo. Seis destas salas não proporcionam às crianças qualquer tipo de experiência de música ou de movimento. Apenas quatro jardins apresentam condições adequadas, ou seja, as crianças têm um contacto regular com vários tipos de música e são disponibilizados muitos instrumentos e acessórios musicais. Destes, apenas uma sala promove a compreensão das crianças sobre a música e encoraja a criatividade neste tipo de atividades.

As educadoras, segundo os resultados do questionário, consideram ter algumas necessidades de formação nas áreas das expressões, salientando a áreas de expressão Musical e Dramática.

Relativamente à brochura “As Artes no jardim de infância”, esta é uma das que é conhecida por menos educadoras. As que referem conhecê-la, consideram razoável o seu conhecimento bem como a sua adequação e aplicabilidade na prática.

Quadro 40. Síntese dos aspetos fortes e a melhorar relativos à área de expressão e comunicação

| Área de Expressão e Comunicação | |
|--|---|
| Aspetos Fortes | Aspetos a melhorar |
| <i>Expressão motora</i> | |
| Supervisão centrada na segurança e na interação social entre adultos e crianças | Incrementar e diversificar os equipamentos para motricidade global e promover o seu uso regular através de atividades adequadas*. |
| <i>Expressão dramática</i> | |
| <p>Área atribuída para jogo dramático regularmente estabelecida.</p> <p>Muitos materiais para jogo dramático para representação de papéis ligados à casa e à família.</p> <p>Materiais com organização conveniente e acessíveis diariamente às crianças.</p> | Disponibilizar uma maior diversidade de materiais que permitam a representação de diferentes profissões, outras culturas, ou permitam fantasiar histórias. |
| <i>Expressão plástica</i> | |
| <p>Existência de variedade de materiais de expressão plástica de diferentes tipos.</p> <p>Algum espaço para a expressão individual das crianças.</p> | <p>Incluir mais regularmente materiais de arte diversificados e técnicas variadas</p> <p>Desenvolver atividades de arte relacionadas com outras vivências das crianças.</p> |
| <i>Expressão musical</i> | |
| Algum material com diferentes tipos de música | <p>Disponibilizar instrumentos musicais de forma a que as crianças os possam usar diariamente.</p> <p>Desenvolver atividades de movimentação corporal e dança com regularidade.</p> <p>Promover as experiências musicais de apreciação, criação e execução*</p> |

* Item acrescentado comparativamente ao estudo desenvolvido em 2006.

4. AVALIAÇÃO DO ENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS

Para avaliação do envolvimento das crianças procedemos ao cálculo da percentagem de tempo passado em cada um dos quatro níveis de envolvimento - Envolvimento Ativo (EA), Envolvimento Passivo (EP), Não envolvimento Ativo (NA) e Não Envolvimento Passivo (NP), calculando a soma das percentagens de tempo de envolvimento para cada tipo em cada um dos seis ciclos. Em seguida calculamos a percentagem de tempo para cada nível de envolvimento em função do tipo de atividade (livre ou estruturada). Estes resultados são apresentados sequentemente.

Relativamente ao envolvimento individual das crianças em contexto de Jardim de Infância, como avaliado pelo ICER-R, verificou-se que as crianças passavam, em média, 91.18% do tempo em envolvimento ativo ou passivo, isto é, em interação adequada com o ambiente de aprendizagem (ver quadro 41). Salientamos, no entanto, uma elevada variabilidade em ambos os níveis de envolvimento, verificando-se que em alguns casos as crianças passavam menos de metade do seu tempo em envolvimento ativo. Relativamente ao envolvimento passivo, as crianças passavam cerca de um quarto do tempo em 115 interações com o ambiente sem manipulação ou vocalizações. Também aqui a dispersão é elevada, verificando-se um máximo de envolvimento passivo próximo de metade do tempo observado. Salientamos que em média, as crianças passavam cerca de 13% do tempo em não envolvimento, ativo ou passivo. De realçar a elevada variabilidade, com um máximo de cerca de 21% de não envolvimento ativo, isto é 115 interações com o ambiente de forma desadequada através da manipulação de materiais, movimentação e/ou de vocalizações e um máximo de cerca de 11% em não envolvimento passivo, indicando momentos em que a criança não interage com o ambiente e não faz o que é esperado dela durante a atividade.

Quadro 41. Proporções de tempo passadas nos diferentes níveis de envolvimento ($N = 50$)

| Níveis de Envolvimento | Escala | Média (DP) | Mínimo | Máximo |
|--------------------------|-----------------------|---------------|--------|--------|
| Envolvimento Ativo | % intervalos de tempo | 66.60 (11.94) | 43.75 | 92.00 |
| Envolvimento Passivo | % intervalos de tempo | 24.58 (9.99) | 6.72 | 50.83 |
| Não envolvimento ativo | % intervalos de tempo | 6.57 (5.23) | 0.42 | 20.83 |
| Não envolvimento passivo | % intervalos de tempo | 2.25 (2.41) | 0.00 | 11.25 |

Considerando que a qualidade do envolvimento da criança depende da forma como as atividades estão organizadas (Nunes, 2004), apresentamos de seguida a análise dos níveis de envolvimento em função do tipo de atividade. Verificou-se que, de um total de 298 atividades observadas, 50.3% (150) eram livres e 49.6% (148) estruturadas. No entanto, em algumas salas predominavam atividades estruturadas, sendo que somente em apenas 40% dos casos observados se verificou a proporção estabelecida (4 atividades livres e 2 estruturadas por sala).

No quadro 42 são apresentados os resultados relativos ao envolvimento das crianças em função do tipo de atividade. Considerando que os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos não estavam cumpridos, nomeadamente a não normalidade das distribuições, optámos pela realização de testes não-paramétricos. Foram realizadas análises de estatística inferencial (*Mann-Whitney*) que permitem concluir se as associações ou diferenças detetadas na amostra estudada estarão (ou não) presentes na população-alvo.

Quadro 42. Proporções de tempo passadas nos diferentes níveis de envolvimento em função do tipo de atividade ($N = 50$)

| Níveis de envolvimento | Atividades livres | Atividades estruturadas | U^1 |
|--------------------------|-------------------|-------------------------|-----------|
| | M (DP) | M (DP) | |
| Envolvimento Ativo | 82.11 (9.58) | 51.48 (16.39) | 12.50*** |
| Envolvimento Passivo | 13.72 (7.59) | 34.30 (13.30) | 1.26*** |
| Não Envolvimento Ativo | 3.12 (4.28) | 9.76 (8.96) | 993.00*** |
| Não Envolvimento Passivo | 1.05 (1.94) | 3.46 (3.95) | 783.00*** |

¹Níveis de significância para o teste de *Mann-Whitney* * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Os dados indicam que, durante as atividades livres, as crianças permanecem em média mais tempo em envolvimento ativo e menos tempo em envolvimento passivo ou não envolvidas. As diferenças são estaticamente significativas para todos os níveis de envolvimento (ver quadro 42).

5. AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS

117

Nesta seção são apresentados os resultados da avaliação dos conhecimentos de 147 crianças a nível da literacia e da matemática. É de salientar que em nenhuma das provas utilizadas se constaram diferenças entre rapazes e raparigas.

5.1. Conhecimentos a nível da literacia

5.1.1. Escrita do nome

Na prova de escrita do nome, as crianças obtiveram uma média de 4.33 ($DP = 1.53$), com resultados a variar entre 1 e 7.

A figura 27 representa a percentagem de crianças que respondeu com sucesso aos diferentes níveis de exigência desta prova.

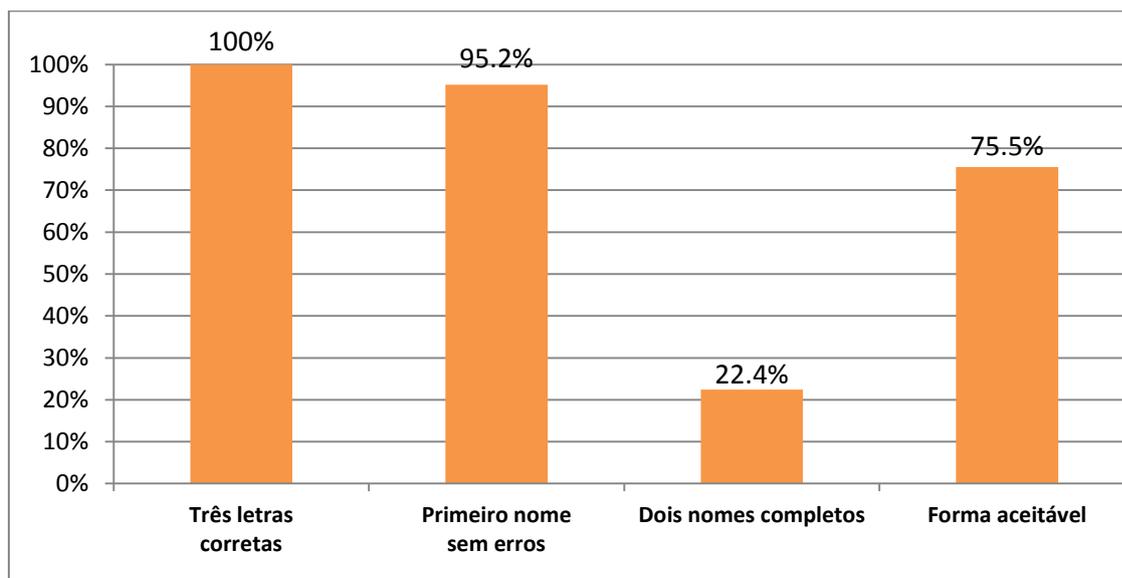


Figura 27. Percentagem de crianças que escreveram o nome corretamente ($N = 147$)

Estes dados indicam que a totalidade das crianças escreveu, de forma claramente reconhecível, três letras que pertençam ao seu nome e a maioria das crianças (95.2%, $n = 140$) escreveu o seu primeiro nome sem erros. Porém, uma percentagem consideravelmente menor de crianças (22.4%, $n = 33$) conseguiu escrever o seu primeiro e último nome completos.

O nome foi escrito de forma aceitável (com regularidade no tamanho e no espaçamento das letras e sem declive acentuado) por 75.5% das crianças ($n = 111$).

5.1.2. Conhecimento das letras

Relativamente ao conhecimento das letras observa-se que as crianças conheciam em média 12 letras ($M = 11.93$, $DP = 7.08$). As respostas variam entre o mínimo e o máximo possível (0 – 21), o que indica uma grande variabilidade nos conhecimentos destas crianças.

A figura 28 ilustra a percentagem de crianças que conhece cada letra.

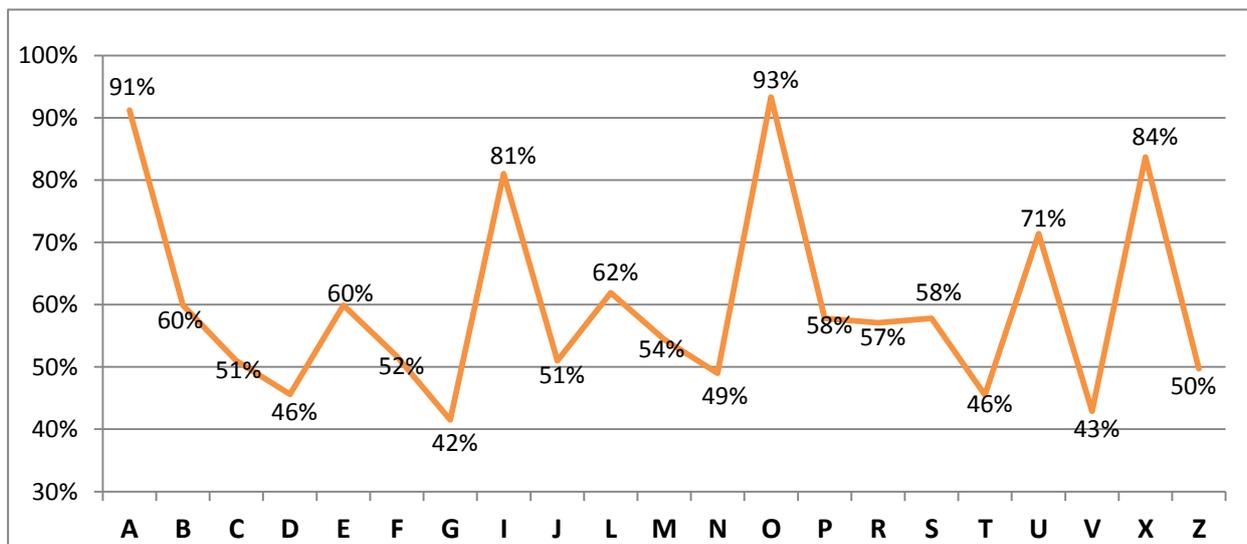


Figura 28. Percentagem de sucesso das crianças por cada letra apresentada

Tal como é possível verificar na figura 28, as letras mais conhecidas pelas crianças foram as vogais O (93.2%), A (91.2%), I (81%) e U (71.4%) e a consoante X (83.7%). As letras G (41.5%), V (42.9%), T (45.5%) D (45.6%), N (49%) e Z (49.7%) foram conhecidas por menos de metade da amostra

5.1.3. Vocabulário expressivo (WPPSI-R)

Em relação à prova de vocabulário da WPPSI-R os resultados brutos foram convertidos em resultados padronizados, que podem variar entre 1 e 19. Esta prova apresenta uma idade teto de 6 anos, 5 meses e 15 dias, tendo sido excluídas cinco crianças da análise por ultrapassarem esta idade.

As crianças apresentaram um valor padronizado médio de 12 ($M = 11.85$, $DP = 2.93$) com resultados a variar entre 5 e 18.

As normas desta prova permitem converter os resultados brutos em idades-teste. Desta forma, é possível analisar se as crianças da nossa amostra obtiveram resultados brutos abaixo, idênticos ou acima do valor esperado para a sua idade. A figura 29 apresenta a distribuição das crianças de acordo com a classificação referida.

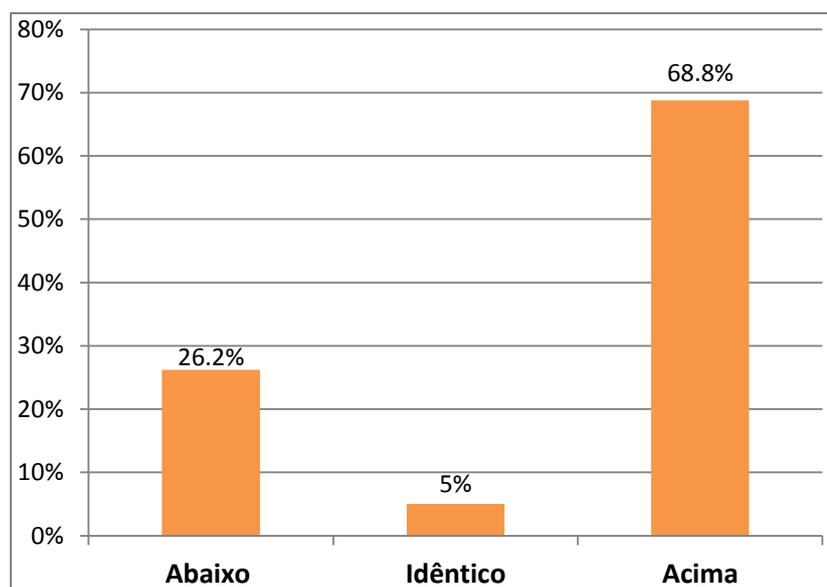


Figura 29. Percentagem de crianças que apresentam resultados abaixo, idênticos ou acima do esperado para o seu grupo etário ($N = 141$).

A figura 29 indica que 68.8% ($n = 97$) das crianças apresentaram resultados brutos superiores aos esperados para o seu grupo etário normativo. Por outro lado, 26.2% ($n = 37$) das crianças apresentaram resultados brutos inferiores aos esperados. Esta figura não permite contudo conhecer o grau de afastamento em relação aos resultados esperados para o grupo etário.

5.1.4. Conceitos sobre a escrita

Na prova Conceitos sobre a escrita, as crianças obtiveram uma média de 9.14 ($DP = 3.43$), com resultados que variaram entre 1 e 19. Nenhuma criança da amostra atingiu o máximo possível (23).

O quadro 43 apresenta, por ordem decrescente, os resultados obtidos pelas crianças nesta prova, item por item.

Quadro 43. Número e percentagem de respostas bem-sucedidas por item na prova Conceitos sobre a escrita

| | <i>n</i> | <i>Percentagem</i> |
|---|----------|--------------------|
| Item 20 - Uma letra: duas letras | 142 | 96.6% |
| Item 1 - Frente do livro | 128 | 87.1% |
| Item 2 - É a escrita que contém a mensagem | 122 | 83% |
| Item 3 - Onde começar | 116 | 78.9% |
| Item 7 - Conceitos de primeiro e último | 110 | 74.8% |
| Item 4 - Para onde ir | 109 | 74.1% |
| Item 5 - Movimento de retorno à esquerda | 103 | 70.1% |
| Item 8 - Parte inferior da imagem | 101 | 68.7% |
| Item 11 - Página esquerda antes da página direita | 68 | 46.3% |
| Item 9 - Linfa inferior, superior ou vira o livro | 65 | 44.2% |
| Item 22 - Primeira e última letras da palavra | 49 | 33.3% |
| Item 21 - Uma palavra: duas palavras | 38 | 25.9% |
| Item 19 - Letra minúscula | 36 | 24.5% |
| Item 16 - Significado do ponto final | 32 | 21.8% |
| Item 6 - Correspondência palavra a palavra | 29 | 19.7% |
| Item 23 - Letra maiúscula | 26 | 17.7% |
| Item 15 - Significado do ponto de interrogação | 18 | 12.2% |
| Item 17 - Significado da vírgula | 14 | 9.5% |
| Item 10 - Ordem das linhas alteradas | 13 | 8.8% |
| Item 14 - Uma alteração na ordem das letras | 9 | 6.1% |
| Item 12 - Uma alteração na ordem das palavras | 8 | 5.4% |
| Item 13 - Uma alteração na ordem das letras | 7 | 4.8% |
| Item 18 - Significado das aspas | 0 | 0% |

A quase totalidade das crianças (96.6%) tinha o conceito de letra adquirido, porém uma menor percentagem identificou o conceito de palavra (25.9%) e, por conseguinte, conseguiu apontar a primeira e última letra de uma palavra (33.3%). As convenções da leitura (ler da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma linha de cada vez) parecem estar adquiridas pela maioria das crianças. Porém, quando o livro era apresentado de forma não convencional (ex.: texto invertido; texto em ambas as páginas) mais de metade da amostra não obteve sucesso no solicitado, sugerindo que o conhecimento acerca das convenções da leitura ainda não está devidamente consolidado e/ou não está generalizado. A maioria das crianças da amostra não conhecia os sinais de pontuação e não conseguiu detetar a alteração na ordem das letras e das palavras apresentadas no livro da prova. Note-se contudo que muitas destas competências implicam um nível de literacia que muitas crianças só adquirem no primeiro ano do 1º CEB.

5.2. Conhecimentos a nível da matemática

5.2.1. Conhecimento de números: contagem e leitura

O quadro 44 apresenta o ponto de paragem de contagem espontâneo e a dimensão da sequência de contagem em que é permitido um erro e pode ser atribuído um pequeno reforço às crianças, designadamente a repetição do último número contado.

Quadro 44. Valores médios e modas obtidos nas provas de contagem

| | Média (DP) | Moda | Mínimo | Máximo |
|-----------------------------------|---------------|------|--------|--------|
| Ponto de paragem de contagem | 42.44 (28.04) | 29 | 9 | 111 |
| Dimensão da sequência de contagem | 48.03 (28.93) | 29 | 9 | 111 |

Em 37.4% dos casos o ponto de paragem espontâneo não coincide com a dimensão da sequência de contagem, indicando que as crianças, após um pequeno reforço, continuavam a contar um pouco mais. Desta forma, a dimensão média da sequência de contagem é ligeiramente superior ($M = 48.03$, $DP = 28.93$) ao ponto de paragem médio ($M = 42.44$, $DP = 28.04$). Verificou-se uma enorme variedade na capacidade de contagem das crianças, desde as que contavam até ao máximo permitido (algumas sem necessidade de qualquer reforço) até as

que não conseguiram contar até à primeira dezena. Vinte por cento das crianças paravam a sua contagem, mesmo após um estímulo, no número 29.

Além da contagem abstrata de números, foi solicitado às crianças a leitura de números, sendo apresentados uma série de 20 cartões com números escritos que iam do 0 até ao 100. O valor médio obtido é apresentado no quadro 45.

Quadro 45. Valor médio e moda obtidos na prova de leitura de números

| | Média (DP) | Moda | Mínimo | Máximo |
|--------------------|--------------|------|--------|--------|
| Leitura de números | 10.69 (5.29) | 8 | 0 | 20 |

Em média as crianças leram 11 números ($DP = 5.29$). Duas crianças (1.4%) não conseguiram ler nenhum dos 20 números apresentados e 15 crianças (10.2%) conseguiram ler todos os números.

A figura seguinte indica a percentagem de crianças que identificou com sucesso cada número.

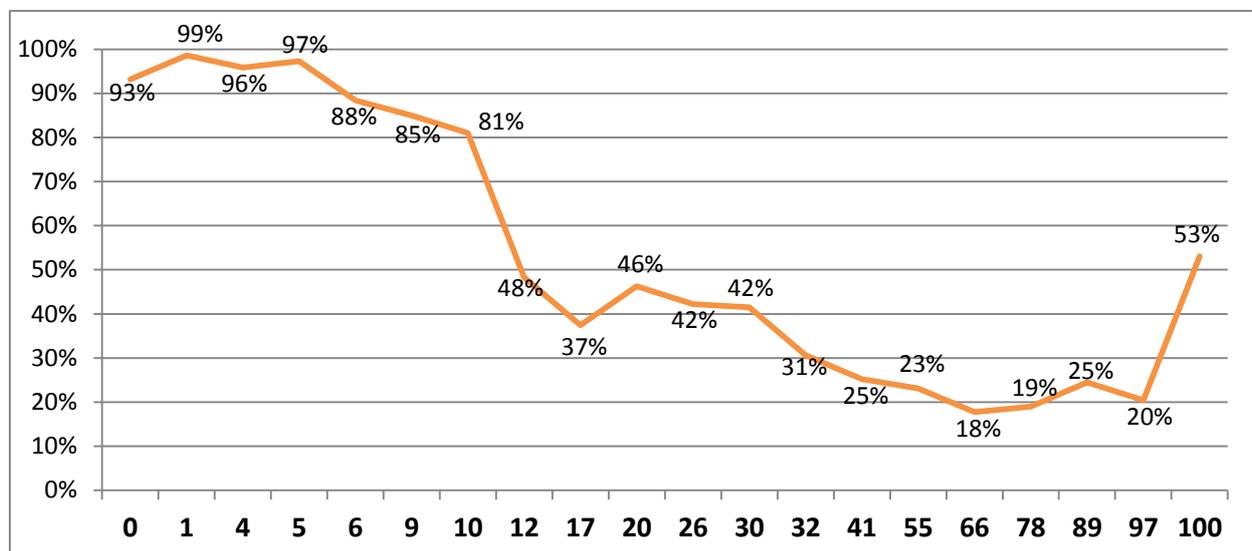


Figura 30. Percentagem de sucesso das crianças por cada número apresentado

A figura permite constatar a tendência gradual para a diminuição de sucesso à medida que os números aumentam de valor. A exceção é o número 100, reconhecido por um número de crianças mais elevado (53.1%) do que o que seria de esperar caso se mantivesse a tendência

manifestada na leitura dos números anteriores. De realçar que a maioria das crianças identifica corretamente os números apresentados até ao 10, registando-se um abrupto decréscimo a partir desse ponto.

5.2.2. Aritmética (WPPSI-R)

Em relação à prova de aritmética da WPPSI-R os resultados brutos foram convertidos em resultados padronizados, que podem variar entre 1 e 19. As crianças apresentaram um valor padronizado médio de 11 ($M = 11.19$, $DP = 2.81$) com resultados a variar entre 4 e 18. De sublinhar que o resultado obtido na prova de aritmética ($M = 11.19$, $DP = 2.81$) é significativamente inferior, em termos estatísticos¹, ao obtido na prova de vocabulário da WPPSI-R ($M = 11.85$, $DP = 2.93$).

As normas desta prova permitem converter os resultados brutos em idades-teste. Desta forma, é possível analisar se as crianças da nossa amostra obtiveram resultados brutos inferiores, idênticos ou superiores ao valor esperado para a sua idade. A figura 31 apresenta a distribuição das crianças de acordo com a classificação referida.

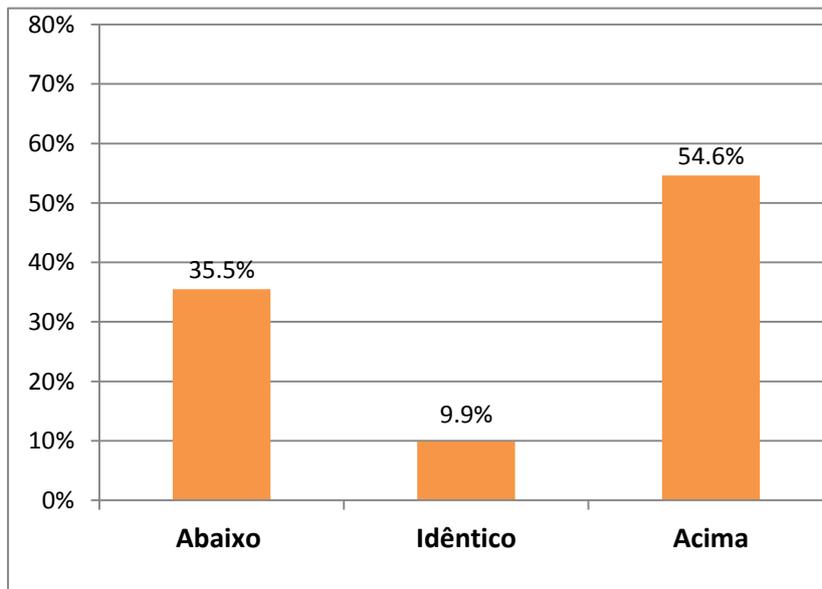


Figura 31. Percentagem de crianças que apresentam resultados inferiores, idênticos ou superiores ao esperado para o seu grupo etário ($N = 141$).

¹ $t(140) = -2.65$, $p = .009$

A figura 31 indica que 54.6% ($n = 77$) das crianças apresentaram resultados brutos superiores aos esperados para o seu grupo etário normativo. Por outro lado, 35.5% ($n = 50$) das crianças apresentaram resultados brutos inferiores aos esperados.

5.3. Correlações entre as provas de literacia e matemática

O quadro seguinte apresenta as correlações de *Pearson* entre os resultados nas várias provas aplicadas a nível da literacia e matemática.

Quadro 46. Correlações entre as várias provas de literacia e matemática

| | Letras | Vocabulário (WPPSI-R) | Conceito de escrita | Dimensão da seq. | Ponto de paragem | Leitura de nº | Aritmética (WPPSI-R) |
|---------------------|--------|-----------------------|---------------------|------------------|------------------|---------------|----------------------|
| Escrita do nome | .25** | -.06 | .14 | .19* | .10 | .28*** | .03 |
| Letras | | .37*** | .49*** | .57*** | .55*** | .73*** | .48*** |
| Vocabulário | | | .41*** | .34*** | .43*** | .40*** | .47*** |
| Conceito de escrita | | | | .45*** | .45*** | .52*** | .33*** |
| Dimensão da seq. | | | | | .91*** | .81*** | .41*** |
| Ponto de paragem | | | | | | .78*** | .44*** |
| Leitura de números | | | | | | | .50** |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p \leq .001$

Os dados indicam, de um modo geral, correlações positivas moderadas a fortes entre as diversas provas. A exceção é a ausência de correlação entre prova Escrita do nome e as provas de Vocabulário, Conceito de escrita, Contagem abstrata (especificamente com o Ponto de paragem) e Aritmética. A prova Escrita do nome apresenta ainda correlações fracas (r varia entre .19 e .28) com os resultados das restantes provas.

Tal como seria expectável, observam-se correlações fortes entre a Dimensão da sequência numérica, o Ponto de paragem e a Leitura de números. De sublinhar também a correlação forte ($r = .73$) entre o Conhecimento das Letras e a Leitura de números.

6. ASSOCIAÇÕES ENTRE AS DIVERSAS ESCALAS APLICADAS

6.1. Associação entre o envolvimento individual das crianças e as medidas da qualidade das salas

Foram examinadas as correlações entre o nível de envolvimento e características da qualidade da sala. Como os coeficientes de correlação são, por si só, suficientes para determinar a força da associação e os valores de p são altamente influenciados pelo tamanho da amostra, a magnitude das correlações foi interpretada em termos do tamanho do efeito e não com base na significância estatística (Thompson & Snyder, 1998). O significado prático dos resultados foi interpretado de acordo com as convenções definidas por Cohen (Cohen, 1992). Um r de .10 foi considerado pequeno e revela uma associação fraca, um r de .30 foi considerado médio e revela uma associação moderada e um r de .50 foi interpretado como grande, revelando uma associação forte. Neste estudo serão apenas interpretadas as associações superiores a .20 e estatisticamente significativas. Os resultados, relativos às associações entre o envolvimento das crianças e dados da qualidade de estrutura das salas observadas, são apresentados nos quadros 47 e 48.

Quadro 47. Associações entre o tempo passado nos diferentes níveis de envolvimento e medidas de qualidade da sala ($N = 50$ crianças; $N = 25$ salas)

| Níveis de Envolvimento | Nº de crianças/sala | Apoio Emocional CLASS | Organização da sala CLASS | Nível da Instrução CLASS | ECERS-R |
|--------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------------|--------------------------|---------|
| Envolvimento Ativo | -.22 | .20 | .20 | -.11 | .07 |
| Envolvimento Passivo | .15 | -.16 | -.04 | .14 | .05 |
| Não Envolvimento Ativo | .36* | -.16 | -.46** | .09 | -.28 |
| Não Envolvimento Passivo | -.07 | .02 | .23 | -.01 | .21 |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Como se pode verificar no quadro 47, em média, e independentemente do tipo de atividade, em salas com maior nº de crianças as crianças passam mais tempo não envolvidas de forma ativa. Em salas com cotação mais elevada a nível da organização, as crianças passam menos tempo não envolvidas de forma ativa.

Quadro 48. Associações entre o tempo passado nos diferentes níveis de envolvimento e medidas de qualidade da sala considerando o tipo de atividade ($N = 50$ crianças; $N = 25$ salas)

| Níveis de Envolvimento | Atividades Estruturadas | | | | | | Atividades Livres | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------|
| | Nº de crianças/sala | Apoio Emocional CLASS | Organização da sala CLASS | Nível Instrução CLASS | ECERS-R | Nº de crianças/sala | Apoio Emocional CLASS | Organização da sala CLASS | Nível Instrução CLASS | ECERS-R | Nº de crianças/sala | Apoio Emocional CLASS | Organização da sala CLASS | Nível Instrução CLASS | ECERS-R |
| Envolvimento Ativo | -.28* | -.04 | .03 | -.28* | -.07 | .18 | .31* | .00 | .33* | -.14 | | | | | |
| Envolvimento Passivo | .22 | -.01 | .04 | .25 | .11 | -.16 | -.39** | -.18 | -.40** | .08 | | | | | |
| Não Envolvimento Ativo | .33* | -.09 | -.36* | .11 | -.28* | -.01 | -.15 | .08 | -.13 | .11 | | | | | |
| Não Envolvimento Passivo | .00 | -.04 | .14 | -.03 | .06 | - | - | - | - | - | | | | | |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Quando em atividades estruturadas (ver quadro 48), as crianças passam menos tempo em envolvimento ativo e mais tempo em não envolvimento ativo em salas com mais crianças.

Relativamente a características processuais de qualidade verifica-se que, quando em atividades estruturadas, as crianças passam menos tempo em não envolvimento ativo em salas com cotação mais elevada a nível da organização e com qualidade global mais elevada. Surpreendentemente, as crianças passam menos tempo em envolvimento ativo em salas com cotação mais elevada a nível da instrução. Uma possível interpretação para estes resultados tem que ver com o tipo de interações valorizadas neste domínio. Uma cotação mais elevada indica que o educador explora de forma mais aprofundada uma atividade de forma a estimular o raciocínio e a linguagem, podendo nomeadamente colocar mais questões abertas, ou dar seguimento ao raciocínio da criança, ou criar mais oportunidades para uma criança expressar as suas ideias. Apesar destas interações poderem potenciar oportunidades de desenvolvimento cognitivo, podem decorrer essencialmente de forma diádica e pode acontecer que as outras crianças que não estão a interagir com o educador estejam menos ativamente envolvidas. Por outro lado, atividades em que as crianças respondem em coro (ex., cantando uma música), atividades estas de baixo valor a nível de instrução, podem obter níveis de envolvimento ativo mais elevados.

No quadro 48, no qual são relatados os resultados do envolvimento das crianças durante as atividades livres optamos por não relatar o nível de não envolvimento passivo, considerando que as crianças passam menos de 1% neste nível de envolvimento. Como se pode verificar, quando em atividades livres, as crianças passam mais tempo em envolvimento ativo e menos em envolvimento passivo em salas com clima emocional mais positivo e com melhor nível de instrução.

6.2. Associação entre o envolvimento e a avaliação do conhecimento das crianças

No quadro 49 são apresentadas as associações entre o envolvimento individual das crianças e medidas de avaliação dos conhecimentos e competências das crianças a nível da literacia e matemática.

Quadro 49. Associações entre o tempo passado nos diferentes níveis de envolvimento e os resultados nas provas de literacia e matemática ($N = 50$ crianças)

| Níveis de Envolvimento | Literacia | | | | Matemática | | | |
|--------------------------|-----------------|-------------------------|------------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| | Escrita do nome | Conhecimento das letras | Vocabulário Expressivo | Conceitos sobre a escrita | Contagem de n ^{os} | Ponto de paragem | Leitura de n ^{os} | Aritmética WPPSI |
| Envolvimento Ativo | .16 | -.02 | .29 | .07 | .21 | .25 | .07 | .08 |
| Envolvimento Passivo | -.08 | .22 | -.13 | .08 | .05 | .03 | .11 | .12 |
| Não Envolvimento Ativo | -.17 | -.28 | -.22 | -.22 | -.42** | -.45** | -.28 | -.15 |
| Não Envolvimento Passivo | -.09 | -.11 | -.12 | -.11 | -.12 | -.21 | -.20 | -.37* |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Como se pode verificar no quadro 49, existe uma associação entre o não envolvimento ativo e as competências ao nível da matemática, indicando que as crianças que passam mais tempo não envolvidas de forma ativa obtêm piores resultados a nível da contagem de números e do número máximo da contagem espontânea. Por outro lado, as crianças que passam mais tempo em não envolvimento passivo tiveram piores resultados na prova estandardizada de aritmética.

Quadro 50. Associações entre o tempo passado nos diferentes níveis de envolvimento nas atividades estruturadas e os resultados nas provas de literacia e matemática ($N = 50$ crianças)

| Níveis de Envolvimento | Atividades Estruturadas | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| | Literacia | | | | Matemática | | | |
| | Escrita do nome | Conhecimento das letras | Vocabulário Expressivo | Conceitos sobre a escrita | Contagem de n ^{os} | Ponto de paragem | Leitura de n ^{os} | Aritmética WPPSI |
| Envolvimento Ativo | .10 | .12 | -.06 | .05 | .23 | .24 | .09 | .13 |
| Envolvimento Passivo | .02 | .17 | -.14 | .07 | .01 | -.01 | .12 | .15 |
| Não Envolvimento Ativo | -.02 | -.31* | -.18 | -.18 | -.32* | -.31* | -.20 | -.19 |
| Não Envolvimento Passivo | -.16 | -.17 | -.08 | -.12 | -.09 | -.16 | -.17 | -.44** |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Como se pode verificar no quadro 50, estas associações mantêm-se quando as crianças estão em atividades estruturadas. Para além disso, verifica-se que as crianças que passam mais tempo não envolvidas de forma ativa têm piores resultados na prova de conhecimento de letras.

Quadro 51. Associações entre o tempo passado nos diferentes níveis de envolvimento nas atividades livres e os resultados nas provas de literacia e matemática ($N = 50$ crianças)

| Níveis de Envolvimento | Atividades Livres | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------|-------------------------|------------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| | Literacia | | | | Matemática | | | |
| | Escrita do nome | Conhecimento das letras | Vocabulário Expressivo | Conceitos sobre a escrita | Contagem de n ^{os} | Ponto de paragem | Leitura de n ^{os} | Aritmética WPPSI |
| Envolvimento Ativo | .16 | .09 | .29 | .04 | .20 | .29* | .22 | .09 |
| Envolvimento Passivo | -.15 | -.10 | -.29 | -.07 | -.10 | -.15 | -.22 | -.16 |
| Não Envolvimento Ativo | -.04 | -.15 | -.23 | .07 | -.26 | -.34* | -.13 | .11 |
| Não Envolvimento Passivo | -.05 | -.10 | -.02 | .00 | -.08 | -.20 | -.19 | -.15 |

* $p < .05$

Nas atividades livres as associações acima relatadas deixam de ser significativas apenas para o ponto de paragem na contagem de números, indicando que as crianças que passam menos tempo não envolvidas de forma ativa pontuam pior neste prova de aritmética. Por outro lado, surge uma associação positiva com esta mesma prova indicando que as crianças que passam mais tempo envolvidas de forma ativa pontuam melhor.

6.3. Associação entre as medidas da qualidade das salas e a avaliação do conhecimento das crianças

Por fim, procurámos analisar as associações entre as medidas da qualidade das salas e o conhecimento das crianças nos vários domínios. Dada a natureza hierárquica dos dados, em que várias crianças se encontravam a frequentar a mesma sala, realizámos análises multinível, através do programa estatístico *Mplus* (Muthén & Muthén, 1998-2008). Os resultados relativos às associações entre dados da qualidade das salas observadas são apresentados nos quadros 52 e 53 relativos ao domínio da literacia e ao domínio da matemática, respetivamente.

Quadro 52. Associações entre a qualidade das salas e os resultados obtidos nas provas de literacia

| | Letras | | Vocabulário | | Conceitos escrita | |
|----------------------------|----------|-------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|
| | <i>B</i> | <i>S.E.</i> | <i>B</i> | <i>S.E.</i> | <i>B</i> | <i>S.E.</i> |
| <i>ICC</i> | = .35 | | = .12 | | = .26 | |
| <i>Level-1</i> | | | | | | |
| Idade | .04 | .09 | — | — | .11 | .10 |
| <i>Level-2</i> | | | | | | |
| ECERS-R ² | .30 | .19 | .55* | .23 | .56* | .16 |
| ECERS-E Literacia | .28 | .18 | .41 | .24 | .62* | .12 |
| CLASS | | | | | | |
| Apoio emocional | .49** | .15 | .80** | .30 | .33 | .29 |
| Organização da sala | .53* | .16 | .84** | .18 | .56* | .21 |
| Apoio a nível da instrução | .36* | .15 | .60* | .25 | .24 | .24 |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Quadro 53. Associações entre a qualidade das salas e os resultados obtidos nas provas de matemática

| | Sequência numérica | | Leitura de números | | Aritmética | |
|----------------------------|--------------------|-------------|--------------------|-------------|------------------|-------------|
| | <i>B</i> | <i>S.E.</i> | <i>B</i> | <i>S.E.</i> | <i>B</i> | <i>S.E.</i> |
| <i>ICC</i> | = .18 | | = .20 | | = .16 | |
| <i>Level-1</i> | | | | | | |
| Idade | .09 | .08 | .17* | .07 | — | — |
| <i>Level-2</i> | | | | | | |
| ECERS-R ³ | .27 | .20 | .18 | .20 | .51* | .22 |
| ECERS-E Matemática | -.12 | .23 | -.13 | .24 | .11 | .20 |
| CLASS | | | | | | |
| Apoio emocional | .40 ⁺ | .23 | .47* | .20 | .40 ⁺ | .24 |
| Organização da sala | .65* | .17 | .63** | .15 | .44* | .17 |
| Apoio a nível da instrução | .25 | .20 | .37 ⁺ | .20 | .37 ⁺ | .20 |

* $p < .05$, ** $p < .01$, ⁺ Marginalmente significativo

^{2 e 3} Para cálculo da nota global na ECERS-R excluiu-se a subescala VII - Pais e Pessoal por esta apresentar um nível consistência no limite do aceitável ($\alpha = .61$).

Como se pode verificar, as associações vão no sentido esperado, uma vez que as medidas de qualidade se associam positivamente às competências no domínio da literacia e da matemática. Assim, nas salas em que os níveis de qualidade são mais elevados, especialmente a nível da gestão do tempo, do comportamento e das atividades (organização da sala), as crianças têm resultados mais elevados. É importante referir que as medidas de observação das interações, que avaliam de forma mais fina a qualidade, tendem a apresentar associações mais elevadas com os resultados a nível das crianças do que as medidas que diretamente avaliam os conteúdos (i.e., ECERS-E). Tal parece sugerir que apesar dos materiais e planeamento de atividades de cada domínio ser de substancial importância, se não existirem interações consistentes e intencionais, os resultados das crianças poderão ficar aquém do desejado.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado neste tomo reflete a realidade de 25 jardins de infância selecionados de forma aleatória. Neste sentido os dados apresentados são orientadores para a mudança de práticas e de diretrizes macrosistémicas, embora dada a dimensão da amostra não possam ser representativos da realidade Portuguesa.

De uma forma geral as educadoras referem as OCEPE como um documento relevante, orientador das suas práticas tanto a nível da planificação como a nível da avaliação. No entanto, as educadoras revelam uma apreciação menos positiva no que concerne à articulação das OCEPE com os objetivos do 1º Ciclo, a especificação de atividades e situações a explorar na sua prática pedagógica e orientações concretas sobre materiais e recursos a utilizar. A nível da planificação escrita, as brochuras e outros documentos publicados do MEC aparentam ser menos relevantes do que as OCEPE.

Para a avaliação das aprendizagens das crianças, é de realçar que 65% das educadoras referem a utilização de fichas de trabalho, juntamente com a observação, a análise dos trabalhos das crianças e as entrevistas às crianças. De salientar que mais de 50% das educadoras expressam necessidades de formação a nível da avaliação das aprendizagens das crianças. Adicionalmente, também salientam necessidades de formação a nível do desenvolvimento curricular, avaliação de contextos, e, sobretudo, em educação especial.

Relativamente ao tempo que as crianças permanecem nos contextos de jardim de infância o estudo permitiu-nos identificar que as crianças tendem a passar 38% do tempo em rotinas e transições e refeições e globalmente tendem a passar o dobro do tempo em atividades estruturadas relativamente a atividades livres. De realçar que as atividades livres parecem ser mais adequadas ao desenvolvimento das crianças, na medida em que se constatou que é neste tipo de atividades que as crianças passam uma maior proporção de tempo em envolvimento ativo, quando comparamos com as atividades estruturadas. Este envolvimento ativo é superior em salas com melhor nível de apoio emocional e de instrução. De forma global, de salientar ainda uma proporção elevada de tempo (cerca de 9%) em que as crianças não estão

envolvidas. Acresce ainda que este tempo de não envolvimento é mais frequente em salas com maior número de crianças e com pior nível de organização.

Relativamente à qualidade das salas, um dos aspetos que se evidencia é a diversidade observada a nível das práticas educativas. Apesar de um número considerável de jardins apresentar as condições básicas, ainda existem alguns jardins com valores considerados inadequados, quer a nível de avaliações globais, quer a nível de avaliações mais específicas. Concretamente nos domínios da matemática e das ciências parece haver necessidade de um maior investimento a nível dos materiais existentes nas salas e das atividades propostas às crianças. A título de exemplo, há pouca evidência de atividades estruturadas com conteúdo centrado na matemática. Esta surgiu sempre em associação com outros conteúdos, assumindo frequentemente um papel secundário. Se por um lado este facto pode indicar que a matemática é abordada de forma transversal e integrada nas rotinas, por outro lado é também possível que subsista ainda pouca intencionalidade na promoção do conhecimento matemático nas salas observadas. Também no domínio da música, o nível médio de qualidade é baixo e merecedor de atenção. De realçar que é nesta área que as educadoras sentem mais necessidade de formação.

Uma outra área de preocupação é a evidência, na maior parte dos jardins de infância, da escassez de procedimentos adequados para supervisão, formação em serviço e desenvolvimento profissional.

Pela positiva, salienta-se o domínio das interações adulto-criança, em que os jardins revelam condições adequadas e ainda as condições proporcionadas na área da linguagem oral e abordagem à escrita, em que a qualidade das salas é tendencialmente melhor.

À semelhança do que foi encontrado no estudo realizado em 2006, as educadoras continuam a evidenciar práticas adequadas em termos desenvolvimentais no que respeita à área de formação pessoal e social. O recurso a um instrumento que analisa com maior detalhe as interações neste domínio como é o caso do CLASS, revela contudo que ainda é necessário um maior investimento na promoção da autonomia das crianças e da tomada de decisão na sala.

Tal como era esperado, determinados aspetos da qualidade da sala estão associados a níveis mais elevados nos resultados das crianças nas áreas da literacia e da matemática. Salientam-se os aspetos de gestão do tempo, do comportamento e das atividades (organização da sala), bem como outros aspetos processuais relativos à qualidade das interações que os adultos estabelecem com as crianças. Assim, apesar de aspetos de qualidade da estrutura relativa aos materiais e ao planeamento de atividades de cada domínio ser de substancial importância, a existência de interações consistentes e intencionais é crucial para que haja um impacto positivo nos resultados das crianças.

A análise detalhada dos indicadores dos instrumentos e da informação qualitativa recolhida e apresentada nas várias partes que compõem a seção dos resultados são fundamentais para uma melhor compreensão dos aspetos a melhorar no futuro.

Concluimos que tal como foi referido no estudo de 2006, as OCEPE continuam a ser um documento de referência orientador das práticas tanto a nível da planificação como a nível da avaliação, no entanto transparece uma necessidade de formação e monitorização das práticas no sentido de operacionalizar tais orientações de forma adequada, consistente e sistemática. A utilização das brochuras em conjugação com as OCEPE poderia ser uma forma produtiva de formação continuada, apoiando a proficiência das educadoras na utilização articulada destes dois documentos.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu-Lima, I. & Tormenta, N. (2013). KIDS. Inventário de competências de Desenvolvimento para Crianças. In M. S. Lemos, A. Gamelas, & A. Lima (Eds.), *Inéditos IDECCA: Instrumentos de investigação desenvolvidos, adaptados ou usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes* (nº 2, pp. 46-47). Porto, Portugal: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008c). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa, Portugal: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castro, S. A., Cary, L., & Gomes, I. (1998). *Provas de Avaliação da leitura – Nível Principiante* (Versão para Investigação). Porto, Portugal: FPCEUP, Laboratório da Fala.
- Clay, M. (2000). *Follow me, Moon*. Auckland, New Zealand: Heinemann. Adaptação Portuguesa: Alves, R. A., & Aguiar, C. (2003). *Segue-me Lua*. Porto, Portugal: FPCEUP.
- Cohen, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology: A power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- de Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among development age, global engagement and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa, Portugal: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grande, C. (2013). *Estudo do impacto das Interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim de infância*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Investigação Desenvolvimental,

- Educacional e Clínica em Crianças e Adolescentes, Trad.). Porto, Portugal: Livpsic/Legis Editora. (Obra original publicada em 1998).
- ICER-R: The Individual Child Engagement Record – Revised Manual - Yuriko Kishida & Coral Kemp, 2009 (Tradução de Tânia Almeida & Catarina Grande, 2013).
- Kishida, Y., Kemp, C., & Carter, M. (2008). Revision and validation of the Individual Child Engagement Record: A practitioner-friendly measure of learning opportunities for children with disabilities in early childhood settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 33*, 158–170. doi:10.1080/13668250802088085
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, R., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development, 17*(1), 151-176.
- Mata, L. (2008b). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp. 230–255). New York, NY: MacMillan Publishing Company.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*, 123-147.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008d). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (Ed.) (1997). *Educação pré-escolar. Orientações curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

- Missouri Department of Elementary and Secondary Education (1981). *Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills Guidebook*. Jefferson City, MO: Author. Traduzido e adaptado por Abreu-Lima, I. (1996). KIDS. Inventário de competências de desenvolvimento para crianças. Porto, Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (1998-2008). *Mplus User's Guide*(5th ed.). Los Angeles, CA: Authors.
- NAEYC (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: Author.
- NAEYC (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: Author.
- Nunes, C. (2004). *O Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III - E-QUAL III*. Trabalho de Seminário não publicado da Licenciatura em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pianta, R. C. (2003). *Standardized Classroom Observations from Pre-k to Third Grade: A mechanism for improving quality classroom experiences during the p-3 years*. Disponível em: <http://www.fcd-us.org/sites/default/files/StandardizedClassroomObservations.pdf>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2006). *Classroom Assessment Scoring System: Manual k-3 Version*. Charlottesville, VA: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das Interações educativas*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.

- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008a). *Linguagem e Comunicação no Jardim de infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2003). *Early Childhood Environment Rating Scale - Extension. Four Curricular Subscales*. (Filomena Gaspar, Trad.)
- Thompson, B., & Snyder, P. (1998). Statistical significance and reliability analyses in recent. *Journal of Counseling & Development*, 76, 436-441.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-escolar e Primária – Edição revista*. Lisboa, Portugal: CEGOC. (Original work published 1989)