

# A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO EDUCATIVO NAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Liliana Jacinto (litxsintra@hotmail.com)<sup>1</sup> & Dalila Lino<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED

## RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o impacto da qualidade do contexto educativo nas aprendizagens das crianças em idade pré-escolar. A literatura indica que as crianças que frequentam contextos educativos de melhor qualidade apresentam níveis mais elevados de envolvimento, o que gera aprendizagem. O objetivo deste estudo consiste em analisar a relação existente entre a qualidade do contexto educativo e as aprendizagens das crianças, avaliadas através do envolvimento das crianças nas atividades. Para o efeito participaram 9 salas de jardim de infância e 54 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. A recolha de dados foi realizada no contexto educativo das crianças, sendo avaliada a qualidade do contexto através da ECERS-R e o envolvimento das crianças nas atividades através da Escala de Envolvimento da Criança. Foram ainda usados registos de observação, de forma a melhor compreender e explicar os resultados quantitativos do estudo. Os resultados mostram uma relação significativa positiva entre a qualidade do contexto educativo e o nível de envolvimento das crianças nas atividades. Evidenciam ainda uma relação significativa entre a qualidade das atividades e da interação adulto/criança e o nível de envolvimento das crianças. Torna-se, assim, fundamental investir na qualidade da educação de infância em prol dos benefícios que isso traz para a vida das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pré-escolar, Contexto Educativo, Envolvimento, Qualidade.

## REVISÃO DA LITERATURA

O conceito de qualidade em educação de infância: perspectivas teóricas

Encontrar uma definição universal sobre o que é a qualidade, torna-se uma tarefa bastante complexa, na medida em que vários autores, a partir dos seus estudos e da sua experiência, formam a sua própria perspectiva sobre a mesma.

De acordo com Felce e Perry (1995, cit. in Bairrão, 1998, p. 46),

“a Qualidade de Educação diz respeito a critérios objetivos que têm a ver com o bem-estar físico, material e social das pessoas e também com os aspetos de natureza subjetiva, como por exemplo, as representações que as pessoas têm acerca de qualidade, isto é, o modo como as pessoas sentem e pensam a qualidade”.

Woodhead (1996) apresenta um modelo tridimensional que abrange diversas visões de qualidade baseado em três questões:

- 1) Quem são as partes interessadas na qualidade de um programa?
- 2) Quem são os beneficiários da qualidade?
- 3) O que são os indicadores de qualidade?

O autor defende que a qualidade é um conceito relativo, pois baseia-se em crenças que são o reflexo das perspectivas que cada um tem sobre a infância, dos seus valores e padrões culturais, das estruturas sociais, da situação económica, entre outros fatores. A qualidade de um programa não pode ser julgada sem considerar o meio social onde este está inserido, na medida em que os mesmos critérios de qualidade não podem ser aplicados a todos os contextos. Desta forma, a qualidade do contexto não pode ser vista de uma forma limitada mas sim relativa, em que os recursos humanos e materiais do contexto e os estilos de vida, valores e expectativas da infância são tidos em conta. O processo de qualidade é contínuo e vai-se inovando consoante as novas circunstâncias e as prioridades de mudança. Segundo Woodhead (1996), a qualidade pode ser alcançada de forma mais eficaz através da negociação e colaboração com as crianças e os pais que participam neste processo de qualidade, bem como com os profissionais e gestores que põe em prática o programa.

A *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC), apresenta o conceito de alta qualidade que consiste “num meio am-

biente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (Bredekamp, 1992, cit. in Ministério da Educação, 1998, p. 48). Um ambiente de alta qualidade requer *práticas desenvolvimentalmente adequadas*, ou seja, práticas que se adequem à idade e ao indivíduo. Assim, de acordo com Copple e Bredekamp (2009), excelentes profissionais de educação infantil recorrem aos princípios do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a todo o conhecimento que têm sobre práticas eficazes e aplicam essa informação na própria prática, assegurando as várias componentes dos programas de educação pré-escolar. Estas componentes consistem na criação de uma comunidade interessada de aprendizes, em ensinar de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem, em desenvolver um currículo que alcance objetivos importantes, em avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, por fim, em estabelecer relações recíprocas com as famílias. Estas componentes estão intimamente relacionadas e são fundamentais na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Estas práticas consideradas desenvolvimentalmente adequadas refletem um modelo de pedagogia ativa que tem como primazia as brincadeiras das crianças, a sua iniciativa, as emoções, os afetos, a interação de qualidade entre o pessoal e as crianças, o trabalho individual e também o trabalho realizado em pequenos grupos. Um modelo curricular para a educação de infância cujos princípios pedagógicos são muito semelhantes aos defendidos pela NAEYC é o modelo curricular High Scope (Campos, 2013), construído com base na reflexão acerca da ação da criança, do educador e do investigador, bem como das interações de cada um deles na elaboração da prática educacional (Oliveira-Formosinho, 1998, cit. in Campos, 2013).

Falando ainda de alta qualidade, Penn (2011) realçou no seu livro que para os serviços de educação e cuidados a crianças pequenas atingirem essa elevada qualidade é necessário que exista legislação adequada, que se estabeleçam metas e que se tenha em conta os recursos humanos e os meios necessários para assegurar a frequência das crianças mais desfavorecidas, num sistema onde haja um constante acompanhamento e supervisão, juntamente com o financiamento adequado para alcançar os respetivos objetivos.

Uma outra autora que apresenta uma perspetiva sobre qualidade em educação de infância é Lilian Katz (1993, 1998). Segundo esta autora, a qualidade em educação pré-escolar pode descrever-se com base em cinco perspetivas:

- A perspetiva orientada de cima para baixo diz respeito a determinadas características do programa, nomeadamente, o ambiente, equipamento e outros recursos, vistos pela perspetiva dos adultos responsáveis do programa;
- A perspetiva orientada de baixo para cima pretende determinar como o programa é realmente experienciado pelas crianças participantes;
- A perspetiva orientada de fora para dentro consiste em avaliar como o programa é vivido pelas famílias abrangidas pelo mesmo;
- A perspetiva orientada a partir do interior tem em conta a forma como o programa é vivido pelos funcionários que trabalham nele;
- A perspetiva exterior diz respeito à forma como a comunidade e a sociedade em geral são servidas por um programa.

Esta perspetiva defendida por Katz tem como finalidade demonstrar que todos os aspetos acima referidos são relevantes para o alcance da qualidade dos programas de educação pré-escolar, na medida em que a análise destas cinco perspetivas vem apurar as causas da baixa qualidade e as respetivas responsabilidades por esse facto.

Moss e Pense (1994, cit. in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) partem do pressuposto de que a qualidade é um conceito construído e que tem um carácter subjetivo, na medida em que diz respeito a crenças, valores e interesses. Desta forma, não pode ser considerado um conceito universal, tornando-se, assim, necessário construir um padrão que defina a qualidade de uma forma inclusiva, onde possam participar todos os interessados.

Dahlberg, Moss e Pence (1999; 2003) defendem a passagem do discurso de qualidade para o discurso da construção de significado, baseado numa perspetiva pós-moderna. Este discurso da construção do significado consiste em construir um entendimento aprofundado acerca das instituições que asseguram os cuidados à primeira infância e aos respetivos projetos, mais especificamente à prática pedagógica, com o intuito de construir sentido através do que está a acontecer.

De acordo com Zabalza (1996), existem dez aspetos chave da qualidade que qualquer proposta ou modelo de educação infantil deve ter:

1. Organização dos espaços;

2. Equilíbrio entre a iniciativa da criança e o trabalho dirigido pelo adulto no momento de planificar e desenvolver as atividades;
3. Atenção privilegiada para os aspetos emocionais;
4. O uso de uma linguagem rica;
5. A diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as habilidades;
6. As rotinas estáveis;
7. Os materiais diversificados e polivalentes;
8. Atenção individualizada para cada criança;
9. Os sistemas de avaliação, anotações, entre outros processos, que permitem o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças individualmente;
10. O trabalho com os pais e com o meio envolvente.

Zabalza destaca, assim, a importância de serem observados estes aspetos chave, que constituem condições básicas para o desenvolvimento da qualidade na educação de infância. Logo, devemos focar-nos nestes dez aspetos chave que constituem condições básicas de qualidade na educação de infância.

Para analisar a qualidade na educação de infância, Oliveira-Formosinho (2001) propõe dois paradigmas, o tradicional e o contextual. No paradigma tradicional o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade é orientado para o produto já definido através de conhecimentos estáveis, fundamentais e, de certa forma, universais. Este processo é realizado por sujeitos externos às instituições, não há colaboração com as equipas educativas, permite fazer comparações tendo em conta padrões já existentes e é orientado para as generalizações. No paradigma contextual o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade é orientado para os contextos, os processos e os produtos. É feito em colaboração com as equipas educativas, coordenações pedagógicas, e direções das instituições, e conta com a colaboração das crianças e dos pais, que contribuem para uma construção contextual, dinâmica e evolutiva, centrada em verdades singulares que podem ter utilidade não só para os sujeitos internos mas também para quem queira dialogar com eles, nomeadamente os avaliadores dos progra-

mas, os investigadores, os representantes políticos locais, etc.. O paradigma contextual remete-nos, assim, para uma conceção ecológica da qualidade (Bronfenbrenner, 1977, 1979; Galbarino & Ganzel, 2000), na medida em que diz respeito aos contextos e às relações entre os mesmos, aos papéis dos respetivos intervenientes e às suas interações.

Oliveira-Formosinho (2009), refere que o Projeto DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), criado por Bertram e Pascal, cujo objetivo consiste em avaliar e melhorar a qualidade da aprendizagem na educação de infância, situa-se no paradigma contextual, na medida em que apresenta uma proposta desenvolvimental, democrática e também inclusiva. Segundo estes autores, a qualidade é um conceito “valorativo, subjetivo, dinâmico: a qualidade não é uma essência abstrata e imutável mas antes contextual, isto é, referida ao espaço, tempo e às circunstâncias” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 10).

De acordo com Bairrão (1998), Cryer (1999), Rossback, Clifford e Harms (1991), citados em Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima e Peixoto (2009), um contexto educativo de qualidade é aquele que influencia positivamente o desenvolvimento das crianças. Desta forma, identificaram determinadas características dos contextos de jardim de infância que consideraram ser indicadores da qualidade geral desses mesmos contextos, distinguindo dois grupos de variáveis. As variáveis estruturais que consistem nas características físicas e ambientais dos contextos, nas características das pessoas que intervêm nos mesmos e nas suas respetivas crenças e atitudes; e as variáveis processuais que consistem nas interações das crianças com os adultos e com os seus pares. Estes dois tipos de variáveis não podem ser vistos isoladamente, pois interagem de forma dinâmica. Podem ser encontrados de forma integrada na Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista (ECERS-R; Harms, Clifford & Cryer, 2008), instrumento de avaliação muito utilizado em investigações nesta área, como se pode verificar na maioria dos estudos que se seguem.

### **Estudos sobre a qualidade do contexto educativo**

A qualidade dos contextos educativos em idade pré-escolar tem sido um tema bastante recorrente em vários estudos realizados nas últimas décadas. Este facto deve-se ao resultado destas investigações terem revelado que a qualidade dos contextos educativos tem repercussões ao nível das aprendizagens das crianças (Bryant, Burchinal, Lau & Sparling, 1994; Abreu-Lima & Nunes, 2006).

Bairrão e a sua equipa realizaram vários estudos acerca da qualida-

de em educação pré-escolar, tendo grande relevância o Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar (Leal et al., 2009). Este estudo foi realizado entre 1992 e 1998 com a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha, Portugal) e quatro estados dos Estados Unidos da América. O seu objetivo era estudar a variedade e a qualidade das experiências educativas de crianças entre os três e os seis anos de idade em diversos contextos sociais e analisar o respetivo impacto no desenvolvimento das crianças e na qualidade de vida das suas famílias. Participaram deste estudo 345 crianças, bem como as suas famílias. Os resultados revelaram, através da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS; Harms & Clifford, 1980, cit. in Leal et al., 2009), que a maioria dos jardins de infância portugueses tinham um nível intermédio de qualidade.

Foram feitas comparações internacionais que revelaram uma relação significativa entre as características dos contextos de jardim de infância e o desenvolvimento das crianças, apesar do contexto familiar revelar um maior impacto no desenvolvimento das crianças (ECCE Study-Group, 1997, cit. in Leal et al., 2009). Em Portugal este estudo revelou que a qualidade do contexto educativo não teve impacto no desenvolvimento das crianças, o que se pode justificar pelos baixos níveis da qualidade dos contextos e pelos seus resultados homogêneos. Desta forma, Leal et al. (2009) referem que é fundamental a melhoria da qualidade dos contextos de jardim de infância para que se verifiquem resultados positivos no desenvolvimento das crianças.

No ano letivo de 1999/2000, a mesma equipa realizou um estudo em 23 salas de educação pré-escolar que teve como principal objetivo avaliar as experiências vivenciadas por crianças com Necessidades Educativas Especiais inseridas no ensino regular. Os resultados da ECERS revelaram condições mínimas de qualidade, principalmente devido aos recursos da sala de atividades e por as crianças passarem a maior parte do tempo sozinhas e sem realizarem atividades (Leal et al., 2009).

Posteriormente, Bairrão e a sua equipa realizaram outro estudo sobre contextos de jardim de infância inclusivos em 60 salas no Porto. Este estudo, realizado em 2006, revelou através da ECERS-R resultados semelhantes ao estudo anterior. No entanto, verificou-se que os jardins de infância públicos apresentavam uma qualidade mais elevada do que os jardins de infância privados (Gamelas & Leal, 2008, cit. in Leal et al., 2009). Este estudo deu origem a outro que pretendia estabelecer uma relação entre as competências das crianças e as características dos respetivos contextos educativos, utilizando a mesma escala. No ano

letivo de 2005/2006, 215 crianças foram avaliadas em relação às suas competências literárias, numéricas e sociais, revelando uma associação positiva entre a qualidade do ambiente educativo e o desenvolvimento de competências literárias e sociais (Leal et al., 2009; Abreu-Lima, Leal, Cadima & Gamelas, 2013).

No âmbito dos Estudos de Caso para Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar (Bairrão et al., 2006), foram observadas 20 salas de jardim de infância com o objetivo de fornecer dados quantitativos e qualitativos para se ficar a conhecer melhor a qualidade das práticas desenvolvidas no jardim de infância e o modo como estão a ser aplicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar no contexto educativo do país. A avaliação do contexto educativo, realizada através da ECERS-R, revelou níveis médios de qualidade em 19 dos jardins de infância avaliados.

Fernandes (2009) realizou um estudo onde comparou a qualidade do contexto educativo de 174 salas de jardim de infância do Porto com 27 salas de Viseu. Através da ECERS-R verificou-se que os jardins de infância de Viseu têm uma pontuação ligeiramente acima da obtida para os jardins de infância do Porto, no entanto, ambos os distritos apresentam uma qualidade inferior ao que seria desejado, pontuando 3,71 em Viseu e 3,52 no Porto, o que garante apenas as condições mínimas de funcionamento.

Em 2009 foi efetuado um estudo sobre a qualidade da educação de infância em seis capitais brasileiras, incluindo salas de creche e pré-escolar (Campos, Esposito, Bhering, Gimenes & Abuchaim, 2011a). Utilizando a Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revista (ITERS-R, Harms, Clifford, Cryer, 1998, cit. in Campos et al., 2011b) e a ECERS-R, respetivamente, verificou-se em média um nível de qualidade insatisfatório tanto nos contextos de creche (3.3) como nos de pré-escolar (3.4). É importante salientar que a subescala com pontuação mais baixa nos dois contextos é a das Atividades e a que apresenta uma pontuação mais elevada é a das Interações. Outras subescalas que apresentam níveis de qualidade mais baixos são as rotinas de cuidados pessoais na creche e a estrutura do programa no pré-escolar.

A partir dos resultados da investigação anterior, foi realizado um estudo com o objetivo de identificar o impacto que a educação pré-escolar de qualidade tem no desempenho escolar das crianças no início do 1º ciclo (Campos et al., 2011a). Foram selecionados os resultados dos contextos pré-escolares de três capitais brasileiras. Participaram crianças que frequentaram o ensino pré-escolar avaliado no estudo anterior e outras que não frequentaram o pré-escolar, todas elas ti-

nham realizado a Provinha Brasil<sup>4</sup>. Este estudo revelou que as crianças que frequentaram um ensino pré-escolar de qualidade tiveram melhor desempenho na Provinha Brasil do que as crianças que não frequentaram o pré-escolar.

Shweinhart e Weikart (1997) realizaram um estudo longitudinal que compara três modelos pré-escolares distintos. Os modelos que fizeram parte do estudo foram o modelo De Instrução Direta que se focava nos aspectos acadêmicos e exigia às crianças que estas respondessem às questões e tarefas solicitadas pelos educadores, um modelo que adotava uma abordagem tradicional e o modelo HighScope, baseado numa abordagem de aprendizagem ativa que promovia a iniciativa da criança e em que esta podia seguir os seus interesses com o apoio dos adultos. Crianças entre os 3 e os 4 anos de idade, nascidas em situação de pobreza e com alto risco de insucesso escolar foram divididas em três grupos e frequentaram esses três programas pré-escolares. As crianças foram seguidas até aos 40 anos por Schweinhart et al. (2005). Os dados mostraram que as crianças que frequentaram programas curriculares que promovem as atividades auto iniciadas, o desenvolvimento da competência da escolha e da reflexão apoiada pelos adultos tiveram maior sucesso escolar tanto a curto como a longo prazo, tiveram maior empregabilidade, salários mais elevados e cometeram menos crimes do que as crianças que frequentaram um programa curricular mais diretivo.

A partir de 1986 foi desenvolvido um estudo longitudinal promovido pela Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar que teve como objetivo identificar a relação existente entre as características dos contextos de educação pré-escolar, nomeadamente as práticas e as características estruturais, e o desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças. Participaram neste estudo mais de 1500 crianças de vários países com quatro anos e meio e foram seguidas até aos sete anos de idade. Os investigadores dos vários países usaram os mesmos instrumentos de avaliação e trabalharam em colaboração com os pesquisadores da Fundação de Investigação HighScope. O estudo foi desenvolvido em três fases e os dados foram recolhidos através de entrevistas, questionários e observação dos contextos, das atividades e das interações adulto criança. Os resultados mostraram que as crianças que tinham um melhor desenvolvimento da linguagem aos sete anos eram as que frequentaram contextos pré-escolares onde predominava a escolha livre da criança e as que tiveram educadores com mais anos de escolaridade a tempo inteiro. Os resultados mostraram também que as crianças que aos sete anos demonstraram maiores competências cognitivas eram aquelas que frequentaram contextos de

4 - Avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças realizada no início e no fim do segundo ano de escolaridade nas escolas públicas.

educação pré-escolar com maior variedade e quantidade de equipamentos e materiais disponíveis e que passaram menos tempo em atividades de grande grupo (Montie, 2005).

Um estudo longitudinal realizado nesta área foi o Cost, Quality and Child Outcomes Study (Peisner-Feinberg et al., 1999) em 1993 nos Estados Unidos, cujo intuito consistiu em investigar a relação entre a qualidade dos contextos educativos e os resultados desenvolvimentais das crianças até ao segundo ano de escolaridade. A pontuação média da qualidade das salas de pré-escolar, avaliada pela ECERS-R, foi 4.26, o que revelou uma qualidade média. Os resultados mostraram que as crianças que frequentavam salas de qualidade inferior, obtiveram pontuações mais baixas em termos de desenvolvimento cognitivo e social, mesmo depois de ter em conta outros fatores como a escolaridade materna, o género da criança e a etnia. Após estes primeiros resultados tornou-se importante perceber se este impacto se verificava ao longo do seu percurso escolar, ou se, pelo contrário, seria apenas um fenómeno de curto prazo. Desta forma, as crianças foram acompanhadas até ao segundo ano de escolaridade, onde foram medidas duas dimensões da qualidade, nomeadamente, as práticas de sala de aula e as relações entre o professor e o aluno. Os resultados mostraram que:

- Crianças que frequentaram contextos educativos com práticas de sala de aula de qualidade mais elevada tinham melhores competências de linguagem e matemática desde o pré-escolar até ao 1º ciclo;

- Crianças que tinham relações mais próximas com o professor tinham melhores competências sociais e de pensamento e melhor capacidade de linguagem e competências de matemática até ao 1º ciclo;

- Contextos educativos de melhor qualidade estavam fortemente relacionados com melhores competências de matemática e com menos problemas de comportamento desde a educação pré-escolar até ao segundo ano de escolaridade para crianças cujas mães tinham menos escolaridade.

The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004) foi um estudo longitudinal europeu de grande dimensão que investigou os efeitos da educação pré-escolar em crianças dos 3 aos 7 anos de idade. A amostra contemplou 141 contextos educativos e 3000 crianças. Este estudo analisou características relacionadas com os pais, com o ambiente familiar da criança e com o contexto pré-escolar que as crianças frequentavam. Os resultados indicaram que:

- Uma oferta pré-escolar de elevada qualidade está relacionada com

um melhor desenvolvimento intelectual e comportamento social das crianças até ao fim do primeiro ano de escolaridade;

- Experiências pré-escolares de boa qualidade são significativamente benéficas para as crianças desfavorecidas, sobretudo se estiverem rodeadas de crianças de diversos estratos sociais, o que lhes pode proporcionar um melhor começo na escolaridade obrigatória;

- A qualidade das experiências nos contextos pré-escolares, bem como a duração em meses da frequência das crianças nos mesmos, têm influência no seu progresso ao longo do primeiro ano de escolaridade;

- Cada contexto de educação de infância varia na sua eficácia, no que respeita à promoção do progresso intelectual ao longo do período pré-escolar, mas os melhores resultados estão associados a contextos que integram a educação e cuidados;

- A qualidade do ambiente de aprendizagem em casa tem uma influência distinta e significativa no desenvolvimento intelectual e social das crianças, comparado com a ocupação dos pais, a escolaridade ou o rendimento.

Este estudo longitudinal veio, assim, revelar que os contextos de elevada qualidade influenciam positivamente o desenvolvimento das crianças a vários níveis, nomeadamente a nível cognitivo, social e comportamental, o que se verifica no início da escolaridade obrigatória.

Posteriormente, foi realizado outro estudo longitudinal no âmbito da qualidade, o NICHD Early Child Care Research Network Study (NICHD Early Childcare Research Network, 2005, cit. in Bairrão et al., 2006), que avaliou a qualidade das experiências pré-escolares de mais de 1000 crianças aos 6, 15, 24, 36 e 54 meses de idade. Os resultados mostraram que a qualidade das experiências pré-escolares estavam relacionadas positiva e significativamente com o desenvolvimento da linguagem recetiva e expressiva, o desenvolvimento da cognição e com a aptidão para a escola. Resultados posteriores revelam que os benefícios provenientes da frequência de contextos educativos de alta qualidade ainda estão presentes aos 8 anos de idade.

A partir dos estudos mencionados pode-se constatar que a investigação evidencia a relação existente entre a qualidade dos contextos de educação pré-escolar e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, verificando-se também um impacto dessa qualidade na vida futura das crianças.

## O conceito de envolvimento

A importância que o educador fornece às suas próprias experiências e a estreita atenção que dedica às vivências das crianças, ao que elas sentem e pensam, de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das mesmas, é a base de uma atitude experiencial (Portugal & Laevers, 2010).

Atendendo a uma atitude experiencial, onde o educador procura compreender a criança o melhor possível, ganharam grande relevância duas dimensões, nomeadamente, o envolvimento e o bem-estar emocional das crianças, na medida em que a avaliação destas duas dimensões, como refere Laevers (2004), é a melhor forma de avaliar a qualidade de um contexto educativo. Neste sentido, para a qualidade do contexto educativo ser boa é fundamental que as crianças se sintam bem acolhidas, com confiança para expressarem livremente as suas ideias e vontades, garantindo assim o seu bem-estar emocional, e que o ambiente proporcionado à criança seja constantemente desafiador para favorecer o seu envolvimento (Laevers, 2004).

Laevers (1993) desenvolveu o conceito de envolvimento, definindo-o como:

uma qualidade da atividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas (p. 61).

Assim, quando a criança se encontra envolvida, a sua atenção recai sobre uma determinada atividade e, muito dificilmente, se desconcentra, revelando-se uma tendência para a continuidade e persistência nessa atividade.

O envolvimento está intimamente relacionado com um elevado nível de motivação, fascínio e uma entrega total da criança à tarefa que está a realizar, o que faz com que a percepção do tempo seja distorcida, isto é, parece que o tempo passa mais rápido (Laevers, 1997).

O envolvimento é determinado pela tendência de explorar o desconhecido e pelas necessidades específicas de cada criança. Se uma atividade for muito fácil ou, pelo contrário, muito difícil, não haverá envolvimento por parte da criança, na medida em que esta tem que operar no limite máximo das suas capacidades, ou seja, na sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978).

De acordo com Brown e Palinscar (1989), citados por Pascal e Bertram (1997), a investigação realizada nos Estados Unidos acerca da motivação, revela que as crianças motivadas, com capacidade de concentração e persistência e que conseguem focar as suas energias, beneficiam de melhores resultados nos testes de aprendizagem.

Para medir o nível de envolvimento das crianças nas atividades livres e nas atividades planeadas pelo/a educador/a foi criada por Laevers (1994) a Escala de Envolvimento da Criança. Este autor refere que para se poder avaliar o nível de envolvimento da criança, é necessário identificar a ausência ou presença de determinados sinais:

- *Concentração,*
- *Energia,*
- *Complexidade e criatividade,*
- *Expressão facial e postura,*
- *Persistência,*
- *Precisão,*
- *Tempo de reação,*
- *Linguagem,*
- *Satisfação.*

As investigações realizadas por Laevers, sugerem que as experiências intensas vivenciadas pelas crianças, tanto a nível físico como cognitivo, levarão as mesmas a serem capazes de operar a um nível superior, com o decorrer do tempo. Assim, o investigador considera que a vivência constante das crianças em estado de envolvimento possibilita-lhes a aprendizagem e o desenvolvimento que se reflete no seu desempenho (Pascal & Bertram, 1997).

Desta forma, podemos afirmar que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento, ou seja, este pode ser utilizado para medir a qualidade das aprendizagens e, assim, não só anteceder as consequências na vida da criança como avaliar a qualidade do contexto educativo em que a criança está inserida (Laevers, 1993).

## Estudos sobre o envolvimento das crianças nas atividades

Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) referem que a qualidade do contexto é uma das variáveis que influencia o envolvimento das crianças. Neste sentido, estudos realizados neste âmbito compararam o nível de envolvimento das crianças em dois contextos pedagógicos portugueses distintos, um orientado por uma pedagogia tradicional e outro de cariz construtivista. Os resultados revelaram, através da Escala de Envolvimento da Criança, que nas salas que adotam uma metodologia construtivista, o envolvimento das crianças é mais elevado (Barros, 2003; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Um outro estudo sobre esta temática foi realizado com o objetivo principal de verificar se as alterações na qualidade global dos contextos educativos influenciavam o envolvimento das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Nove educadores em início de profissão foram acompanhados e apoiados durante três anos e sujeitos a três momentos de avaliação. Os resultados da avaliação da qualidade do contexto educativo, obtidos através da aplicação do Perfil de Implementação do Projeto - PIP (High/Scope, 1989, cit. in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), mostraram que houve um desenvolvimento da qualidade ao longo deste período. A Escala de Envolvimento da Criança revelou um aumento do nível de envolvimento desde o primeiro até ao terceiro momento de observação. Assim, podemos concluir que à medida que a qualidade do contexto aumenta, os níveis de envolvimento das crianças também vão aumentando.

Lino (2005) realizou uma investigação cujo objetivo visou compreender o impacto que dois cursos de formação especializada poderiam ter no desenvolvimento profissional dos professores e nas aprendizagens das crianças. Um dos cursos era de formação especializada em contexto. Os resultados mostraram que o nível de envolvimento das crianças na tarefa, avaliado através da Ficha de Observações das Oportunidades Educativas da Criança (Pascal & Bertram, 1999, cit. in Lino, 2005), era maior nos contextos educativos correspondentes ao curso de formação especializada em contexto, que apresentavam níveis mais elevados de qualidade, sendo esta avaliada através do Perfil de Implementação do Programa (PIP). Por outro lado, os contextos do curso de formação especializada que não inclui a formação em contexto obtiveram pontuações mais baixas na avaliação da qualidade, o que se refletiu no nível de envolvimento das crianças que foi insuficiente. É de salientar também que em ambos os contextos as médias de envolvimento são mais elevadas nas atividades iniciadas pelas crianças do que nas atividades iniciadas pela educadora.

Lino (2014) realizou um estudo qualitativo sobre a qualidade do contexto educativo baseada na escolha e no envolvimento das crianças entre os 3 e os 4 anos de idade. O seu objetivo consistiu em avaliar e promover práticas de educação que desenvolvam competências de escolha e de tomada de decisões nas crianças de jardim-de-infância. Numa primeira fase foi realizada uma avaliação do currículo utilizando a Escala de Envolvimento da Criança e analisando as planificações das educadoras. Numa segunda fase foi desenvolvido um currículo que promovesse a escolha e a tomada de decisões das crianças. Por fim, na terceira fase foi feita uma nova avaliação do currículo utilizando a mesma escala e analisando novamente as planificações das educadoras. Os resultados mostraram que, após a implementação de uma prática educativa que promove a escolha da criança e a sua tomada de decisões, o nível de envolvimento das crianças aumentou para valores superiores a 3, ou seja, para um nível de envolvimento de qualidade, tanto nas atividades iniciadas pelas crianças como nas atividades iniciadas pelas educadoras.

Resultados idênticos aos portugueses foram os obtidos por Ebbeck et al. (2012) num estudo que avalia o modelo curricular de um centro infantil em Singapura através da medição do envolvimento das crianças. Estas foram avaliadas através da Escala de Envolvimento da Criança antes e depois da implementação do modelo curricular SACSA<sup>5</sup>, que consiste num modelo construtivista com uma abordagem sociocultural. Após seis meses da implementação deste modelo, os resultados mostraram que o nível de envolvimento das crianças foi significativamente mais elevado do que se verificava anteriormente. Mostrou ainda uma melhoria significativa em todos os sinais de envolvimento, exceto no tempo de reação, que apesar de ter melhorado não foi significativo.

A primeira fase de um estudo longitudinal (Pascal, Bertram, Mould & Hall, 1998), integrado no *Projeto Effective Early Learning* (EEL) no Reino Unido, baseou-se na avaliação da primeira infância e na iniciativa de melhorar a mesma. O Projeto EEL teve como objetivo investigar se as crianças que operam num ambiente de aprendizagem rico e estimulante e que experimentam níveis elevados de envolvimento obteriam melhores resultados de aprendizagem. Mais concretamente, este estudo explora a relação entre uma das medidas-chave do processo do projeto EEL, que consiste na Escala de Envolvimento da Criança, e as medidas dos resultados, que acompanham o progresso escolar das crianças através da avaliação inicial de inglês e matemática aos 4 anos e da avaliação das tarefas padrão aos 7 anos. A amostra foi constituída por 118 crianças de dez contextos educativos. Os resultados mostraram que para oito dos contextos educativos, foi encontrada uma relação li-

5 - South Australian Curriculum, Standards and Accountability.

near entre o nível médio de envolvimento e as pontuações médias de inglês e matemática. Outras investigações mostraram que para 59 das crianças em estudo não havia a mesma relação linear entre os níveis de envolvimento e as pontuações de inglês e matemática, ou seja, as crianças que tiveram pontuações de envolvimento positivas também tiveram pontuações de inglês e matemática positivas e as que tiveram pontuações de envolvimento negativas também tiveram pontuações de inglês e matemática negativas. Desta forma, como apenas metade da amostra revelou uma relação linear entre as medidas de processo e as medidas de resultado, pode-se concluir que não existe uma relação significativa entre as medidas de processo utilizadas no Projeto EEL e as medidas de resultado utilizadas nos contextos em estudo.

Uren e Stagnitti (2009) realizaram um estudo com crianças entre os 5 e os 7 anos de idade, com o intuito de investigar a relação entre a brincadeira, a competência social e o envolvimento das crianças nas atividades escolares e perceber se a competência social e o seu nível de envolvimento podem ser inferidos através da pontuação na avaliação das brincadeiras iniciadas pelas crianças. Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram: a *Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS; Fantuzzo, et al., 1995, cit. in Uren & Stagnitti, 2009) para medir a competência social dos alunos, a Escala de Envolvimento da Criança para medir o seu nível de envolvimento nas atividades da sala de aula e a *Child-Initiated Pretend Play Assessment* (ChIPPA; Stagnitti, 2007, cit. in Uren & Stagnitti, 2009) para avaliar o jogo das crianças. Os resultados mostraram que:

- as crianças com competências para se envolverem em brincadeiras têm um elevado nível de envolvimento que é visível durante a sua participação nas atividades da sala de aula;
- as crianças que têm dificuldade em suspender a realidade quando estão a jogar, têm uma tendência maior para prejudicar o jogo dos colegas;
- as crianças que têm dificuldade em prolongar a brincadeira elaborada, têm mais dificuldades em juntar-se ao jogo dos colegas, podendo mesmo ser rejeitadas pelas outras crianças;
- os indicadores de défice do jogo estão negativa e significativamente correlacionados com as pontuações de envolvimento, o que sugere que as crianças competentes na brincadeira também são competentes socialmente junto dos seus pares e têm capacidade para se envolver nas atividades da sala de aula e, por outro lado,

as crianças com pontuação negativa no jogo são mais suscetíveis a terem dificuldades na interação com os seus colegas e a envolverem-se em atividades escolares.

Pode-se então concluir com este estudo, que a competência social e a capacidade de envolvimento das crianças estão relacionadas com a sua capacidade em se envolverem na brincadeira e que, a partir das pontuações da avaliação da brincadeira iniciada pelas crianças, pode-se tirar conclusões sobre as competências sociais e a capacidade da criança para se envolver em atividades da sala de aula.

Neste capítulo foi possível evidenciar o impacto que a qualidade do contexto educativo tem para as crianças tanto a curto como a longo prazo. Constatou-se que em muitos estudos a qualidade dos contextos de educação pré-escolar fica aquém do que seria desejado e, por isso, é fundamental a existência de supervisão e avaliações regulares para que os profissionais reflitam sobre o programa adotado e definam parâmetros a melhorar. Os estudos apresentados mostram que existe uma relação entre a qualidade do contexto educativo e o envolvimento das crianças nas atividades. Deste modo, aumentando a qualidade do contexto, os níveis de envolvimento das crianças também aumentam, proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

## **METODOLOGIA**

### **Objetivo e hipóteses de estudo**

O objetivo deste estudo consiste em analisar a relação existente entre a qualidade do contexto educativo em educação pré-escolar e as aprendizagens das crianças, estas avaliadas através do envolvimento da criança nas atividades.

Decorrentes deste objetivo foram elaboradas quatro hipóteses que foram testadas:

1. A qualidade do contexto educativo tem um impacto nos níveis de envolvimento das crianças nas atividades;
2. Quando as atividades realizadas no jardim de infância são de baixa qualidade, as crianças apresentam um nível de envolvimento mais baixo;
3. Quando o rácio adulto/criança é desfavorável, o envolvimento

das crianças situa-se em níveis mais baixos;

4. Interações de alta qualidade têm um impacto positivo nos níveis de envolvimento das crianças.

## Participantes

A amostra deste estudo é composta por 9 salas de jardim de infância situadas no concelho de Sintra, pertencendo três a instituições públicas (A, B e C), duas a instituições particulares com fins lucrativos (D e E) e quatro a instituições particulares sem fins lucrativos (F, G, H e I). Todas as salas têm uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. O número de crianças por sala varia entre 12 a 26 ( $M = 19.78$ ,  $DP = 5.16$ ).

Participaram também no estudo 54 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, nomeadamente 14 crianças de 3 anos, 20 crianças de 4 anos e 20 crianças de 5 anos. Estas crianças estão inseridas nas salas em estudo, tendo sido selecionadas 6 crianças por sala, 3 raparigas e 3 rapazes.

## Instrumentos

### Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - edição revista

A ECERS-R foi utilizada para avaliar a qualidade do contexto educativo das salas em estudo.

Esta escala é constituída por 43 itens organizados nas 7 subescalas que se seguem:

- **Espaço e Mobiliário:** contempla o estado de conservação do espaço e do mobiliário, o seu nível de conforto e de segurança para as crianças, se tem condições de acessibilidade para crianças com incapacidades e se o ambiente e os equipamentos são adequados para promover o desenvolvimento das crianças;
- **Rotinas/Cuidados Pessoais:** diz respeito aos procedimentos de rotina e cuidados às crianças, refletindo as práticas de saúde e de segurança adotadas, bem como a promoção do bem-estar e autonomia das crianças;

- **Linguagem-Raciocínio:** está relacionado com a estimulação que a criança recebe de forma a desenvolver as suas competências a nível da linguagem, nomeadamente através da utilização de livros e imagens, da comunicação verbal e do desenvolvimento das competências de raciocínio utilizando a linguagem.

- **Atividades:** contempla as atividades proporcionadas às crianças, bem como os materiais disponíveis para a realização das mesmas. É tido em conta a quantidade e diversidade de materiais, a sua adequação à faixa etária e o tempo que é disponibilizado para as crianças os utilizarem;

- **Interação:** diz respeito à qualidade das interações entre pares e entre adultos e crianças. É observado também o método de disciplina adotado e a forma como é realizada a supervisão, tanto nas atividades de motricidade global como nas restantes;

- **Estrutura do Programa:** está relacionada com a forma como os vários momentos do dia estão organizados. É verificado se o programa é flexível de modo a dar resposta às necessidades individuais das crianças e se as instituições têm condições para crianças com incapacidades;

- **Pais e Pessoal:** esta subescala evidencia as condições que a instituição proporciona aos pais, bem como a forma como são satisfeitas as necessidades pessoais e profissionais do pessoal. É também contemplada a relação estabelecida entre o pessoal da sala e os pais e também entre si.

A cotação desta escala é feita de 1 a 7 pontos, em que 1 corresponde a condições inadequadas, 3 a condições mínimas, 5 a boas condições e 7 a condições excelentes.

### **Escala de Envolvimento da Criança**

A Escala de Envolvimento da Criança foi utilizada para medir o nível de envolvimento das crianças nas atividades.

Esta escala apresenta 9 sinais de envolvimento que se tem de ter em conta durante a observação da criança nas atividades, de forma a poder avaliar o seu envolvimento numa escala de 5 pontos, em que 1 representa o nível mais baixo de envolvimento e 5 representa o nível mais elevado.

Os sinais de envolvimento são os seguintes:

- **Concentração:** a criança foca a sua atenção para a atividade que está a realizar e muito dificilmente existe algo que a consegue distrair. Um ponto de referência fundamental para o observador consiste no olhar da criança que lhe permite verificar se esta permanece com o olhar fixo na atividade ou não.
- **Energia:** A criança deposita muito esforço na atividade, demonstrando muito interesse e estímulo. Esta energia pode ser detetada quando a criança fala mais alto ou pressiona um objeto com força. A energia mental pode ser manifestada através da dedicação investida na atividade ou a partir das expressões faciais da criança.
- **Complexidade e criatividade:** a criança utiliza livremente as suas capacidades cognitivas, entre outras. Desta forma, ela não se limita a uma atividade simplesmente rotineira mas sim a uma atividade mais desafiadora e complexa, operando, assim, nos limites das suas capacidades. A criatividade é demonstrada quando a criança acrescenta algo de novo e pessoal à sua atividade, dando-lhe um toque individual, o que promove o seu desenvolvimento criativo.
- **Expressão facial e postura:** os sinais não-verbais são fundamentais na avaliação do nível de envolvimento das crianças, na medida em que através deles podemos distinguir um olhar vago, disperso, de um olhar intenso e focado. Através da postura podemos perceber se a criança está altamente concentrada, entusiasmada ou aborrecida. Mesmo quando as crianças são observadas de costas, a postura pode revelar-se fundamental para perceber se a criança está ou não envolvida.
- **Persistência:** a persistência diz respeito ao tempo que a criança se encontra concentrada numa determinada atividade. Se a criança está envolvida dificilmente abandonará o que está a fazer ou se distrairá com o que a rodeia, na medida em que busca um sentimento de satisfação que prolongará a atividade durante mais tempo, de acordo com a sua idade e nível de desenvolvimento.
- **Precisão:** as crianças envolvidas realizam o seu trabalho com especial atenção, dão importância ao pormenor, mostrando rigor e perfeccionismo nas suas realizações. As crianças que não estão envolvidas não dão importância ao pormenor nem à qualidade do seu trabalho, mostrando muitas vezes pressa na sua realização.

- **Tempo de reação:** as crianças envolvidas estão atentas aos estímulos e reagem rapidamente aos mesmos. Esta reação não pode ser verificada apenas no início da atividade mas também no decorrer da mesma. As crianças dirigem-se rapidamente para a ação e demonstram um grande entusiasmo e motivação.

- **Linguagem:** podemos perceber se a criança está envolvida através dos comentários que ela faz ao longo da atividade que está a realizar. Assim, se a criança diz que gosta do que está a fazer, se pede para fazer novamente a atividade ou, por exemplo, descreve com entusiasmo a sua ação, estamos perante indicadores do seu nível de envolvimento.

- **Satisfação:** a criança envolvida demonstra um grande prazer pelos seus resultados. Podemos reconhecer este sentimento quando a criança observa com satisfação o seu trabalho, tocando-o e mostrando-o aos seus colegas ou adultos.

De seguida são apresentados os níveis de envolvimento:

- **Nível 1 – Sem Atividade:** neste nível as crianças não se envolvem nas atividades. As crianças estão mentalmente ausentes e sem energia. Por vezes parecem estar ativas mas na realidade estão limitadas a uma ação repetitiva, passiva, estereotipada e simples, sem exigências cognitivas.

- **Nível 2 – Atividade frequentemente interrompida:** neste nível a criança realiza uma atividade mas pelo menos metade do tempo de observação permanece ausente da atividade, distraíndo-se com facilidade. A concentração da criança é várias vezes interrompida e o seu envolvimento é insuficiente para fazê-la retomar a ação. Este nível também é atribuído a uma atividade quase contínua mas cuja complexidade se situa abaixo das capacidades da criança, logo torna-se uma atividade quase mecânica.

- **Nível 3 – Atividade quase contínua:** as crianças estão a realizar uma atividade mas não demonstram muito interesse nem concentração. Observa-se um comportamento rotineiro, sem grande motivação e energia. A criança faz alguns progressos encadeando ações com significado. No entanto, sempre que aparece um estímulo interessante, a criança distrai-se e interrompe a atividade.

- **Nível 4 – Atividade contínua com momentos de grande inten-**

**sidade:** a criança realiza a atividade com momentos de grande intensidade. Neste nível, a criança está ativa, sente-se desafiada e estimulada, expressando vários sinais de envolvimento. A atividade é realizada quase sem interrupções e, quando isso acontece, a criança retoma-a de imediato. Por mais interessante que seja o estímulo, nada consegue distrair a criança da sua tarefa.

- **Nível 5 – Atividade intensa prolongada:** neste nível a criança atinge o maior envolvimento possível patente numa atividade contínua e de intensidade elevada. Embora não seja necessário observar todos os sinais de envolvimento para pontuar o nível 5, é fundamental que a concentração, a criatividade, a complexidade, a energia e a persistência estejam presentes. A intensidade deve estar evidente em todo ou quase todo o tempo de observação.

## Procedimentos

Os procedimentos éticos foram cumpridos, nomeadamente no que se refere ao consentimento informado às instituições, aos pais das crianças, bem como às crianças. A informação fornecida incluiu os objetivos da investigação e todos os procedimentos necessários relativos à recolha de dados. Foi garantida a total confidencialidade relativamente ao anonimato das instituições, das educadoras e das crianças. Os resultados do estudo foram divulgados aos pais e educadoras que o solicitaram, tal como foi assegurado antes de iniciar a investigação.

A recolha de dados foi realizada pela autora do estudo. Esta foi treinada na aplicação da ECERS-R, tendo já aplicado a escala no âmbito de outros trabalhos académicos. A autora foi também treinada na aplicação da Escala de Envolvimento da Criança através do visionamento de vídeos e respetiva cotação. Antes da recolha de dados foi realizada uma observação informal de algumas crianças em contexto onde foi discutida a cotação com base na descrição minuciosa da observação. Em ambas as escalas houve, sempre que necessário, discussão de cotações para que os resultados pudessem refletir com o maior rigor possível a realidade encontrada. Esta discussão de cotações, bem como o treino da ECERS-R e o da Escala de Envolvimento da Criança foram realizados com uma docente com formação acreditada em ambas as escalas e uma longa experiência no uso das mesmas, quer no âmbito da investigação quer no âmbito da formação de educadores.

A cotação da ECERS-R foi realizada com base num dia de observação em cada contexto desde a hora de entrada da educadora até à sua

saída e através de informações recolhidas a partir de uma entrevista feita à educadora da sala sobre aspetos que não foram observados.

A Escala de Envolvimento da Criança foi aplicada às 54 crianças que participaram neste estudo, nas respetivas salas de jardim de infância. Cada criança foi observada em seis momentos, três no período da manhã e três no período da tarde. Cada observação teve a duração de dois minutos, o que fez um total de doze minutos de observação por criança. Cada criança foi observada em três atividades livres e três atividades orientadas, destas uma foi em grande grupo e duas em pequeno grupo.

### **Análise dos dados**

Os dados foram analisados utilizando o programa Statistical Package for Social Science (SPSS, versão 21). A análise da normalidade das variáveis<sup>6</sup> revelou que há variáveis normalmente distribuídas e outras enviesadas. Desta forma, para testar as hipóteses de estudo foram realizadas correlações de Pearson e de Spearman, respetivamente.

Os registos de observação que sustentam a cotação atribuída na ECERS-R e na Escala de Envolvimento da Criança serão usados para melhor compreender e explicar os dados resultantes da análise quantitativa.

## **RESULTADOS**

### **Apresentação dos resultados**

São apresentados, de seguida, os dados quantitativos recolhidos através da aplicação da ECERS-R e da Escala de Envolvimento das Crianças que avaliam, respetivamente, a qualidade do contexto educativo e o envolvimento das crianças nas atividades orientadas<sup>7</sup> e livres<sup>8</sup>.

Inicialmente são apresentados os resultados globais respeitantes à amostra em estudo, nomeadamente, o número de crianças e as médias da qualidade do contexto educativo e do envolvimento das crianças por sala e por tipo de instituição. Posteriormente são apresentados dados mais específicos relativos a cada hipótese do estudo.

6 - Ver Anexo I

7 - Atividades propostas pela educadora realizadas em pequeno e em grande grupo.

8 - Atividades que partem da escolha e da iniciativa da criança. Neste estudo foi também considerada atividade livre aquela em que a educadora escolhe as áreas de interesse e os materiais e as crianças exploram-nos à sua maneira.

Tipo de Instituição	Designação da Sala	Nº de crianças por sala	Média da qualidade do Contexto <sup>9</sup>	Média do Envolvimento
Pública	A	20	5.37	3.5
	B	25	5.03	3.7
	C	24	5.35	3.4
Particular com fins lucrativos	D	14	4.78	3
	E	12	5.32	3.5
Particular sem fins lucrativos	F	17	4.41	2.7
	G	15	4.85	3.4
	H	26	4.26	2.9
	I	25	4.21	2.9

Tabela 1 - Dados globais relativos à qualidade das salas e ao envolvimento das crianças por sala

Pode-se verificar, a partir da tabela 1, que o número de crianças que frequentam as salas em estudo varia de 12 a 26, sendo as salas particulares com fins lucrativos as que apresentam um número inferior de crianças.

A qualidade média dos contextos educativos varia entre 4.2 e 5.4, o que significa que todas as salas apresentam mais do que as condições mínimas de funcionamento, destacando-se as **salas A, B, C e E** que têm pontuação superior a 5, revelando boas condições.

A qualidade média do envolvimento das crianças por sala varia entre 2.7 e 3.7, nomeadamente as **salas F, H e I** têm pontuação inferior ao nível médio (nível 3) que define a entrada para a qualidade e as restantes salas pontuam no nível médio ou acima dele, o que é considerado de qualidade.

As salas de jardim de infância da rede pública apresentam valores que variam entre 5 e 5.4 referentes à qualidade do contexto educativo, o que significa que apresentam boas condições de funcionamento. Quanto à média do envolvimento das crianças nas atividades os valores variam entre 3.4 e 3.7, situando-se assim, acima do ponto médio da escala, ou seja, num nível que já é considerado de qualidade.

As salas particulares com fins lucrativos apresentam valores da qualidade do contexto educativo de 4.8, que está muito próximo do nível que garante boas condições de funcionamento (nível 5) e de 5.3, que revela boas condições de funcionamento. O nível de envolvimento das crianças situa-se entre 3 e 3.5, ou seja, encontram-se dentro dos valores que o autor da escala define como qualidade.

<sup>9</sup> Representa a qualidade média do contexto educativo avaliada através da ECERS-R.

As salas particulares sem fins lucrativos revelam uma cotação na escala que avalia o contexto educativo entre 4.2 e 4.9. Estes resultados indicam que as salas apresentam mais do que as condições mínimas de funcionamento, destacando-se a sala G (4.9) que está muito próxima das boas condições. No que respeita ao nível de envolvimento das crianças, os valores variam entre 2.7 e 3.4. A sala G encontra-se acima do nível médio (3.4) que define a qualidade e as restantes salas encontram-se abaixo desse nível.

	Nº de crianças	Qualidade do Contexto	Envolvimento
<b>Instituição Pública</b>			
<i>Média</i>	23	5.25	3.5
<i>Desvio Padrão</i>	2.22	0.16	0.13
<b>Instituição Particular com fins lucrativos</b>			
<i>Média</i>	13	5.05	3.3
<i>Desvio Padrão</i>	1.04	0.28	0.26
<b>Instituição Particular sem fins lucrativos</b>			
<i>Média</i>	20.75	4.43	3
<i>Desvio Padrão</i>	4.9	0.26	0.26
<b>Total</b>			
<i>Média</i>	19.78	4.84	3.2
<i>Desvio Padrão</i>	5.16	0.44	0.33

Tabela 2 - Dados globais relativos à qualidade das salas e ao envolvimento das crianças por tipo de instituição

A partir da tabela 2 pode-se verificar que o número médio de crianças por tipo de instituição varia de 13 (DP = 1) a 23 (DP = 2.2), apresentando uma média de 19.8 (DP = 5.2) crianças por sala.

A qualidade média do contexto educativo varia entre 4.4 (DP = 0.3) e 5.3 (DP = 0.2), apresentando uma média total de 4.8 (DP = 0.4), o que está muito próximo do nível que garante as boas condições de funcionamento.

O nível médio de envolvimento das crianças varia entre 3 (DP = 0.3) e 3.5 (DP = 0.1), apresentando uma média total de 3.2 (DP = 0.3), o que indica um valor superior ao nível médio que define a entrada para a

qualidade.

As instituições públicas têm uma média de 23 crianças por sala (DP = 2.2). A qualidade média do contexto educativo é 5.25 (DP = 0.2), logo, estão asseguradas boas condições de funcionamento e o nível médio do envolvimento é 3.5 (DP = 0.1), ou seja, acima do nível que é considerado de qualidade, apresentando assim, os valores mais elevados quer na qualidade do contexto quer no envolvimento das crianças em relação às outras instituições.

As instituições particulares com fins lucrativos têm uma média de 13 crianças por sala (DP = 1). A qualidade média do contexto educativo é 5.1 (DP = 0.3), o que indica que garante boas condições de funcionamento e o nível médio de envolvimento é 3.3 (DP = 0.3), logo, situa-se dentro dos valores definidos como qualidade.

As instituições particulares sem fins lucrativos têm uma média de 20.8 crianças por sala (DP = 4.9). A qualidade média do contexto educativo é 4.4 (DP = 0.3), ou seja, garante mais do que as condições mínimas de funcionamento e o nível médio de envolvimento é 3 (DP = 0.3), situando-se assim no nível médio que define a entrada para a qualidade.

**Hipótese 1:** A qualidade do contexto educativo tem um impacto nos níveis de envolvimento das crianças nas atividades.

A fim de verificar se há uma relação entre a qualidade do contexto educativo e o nível de envolvimento das crianças nas atividades, realizou-se uma correlação paramétrica (Pearson).

Envolvimento global das crianças	
Qualidade do contexto educativo	$r = .84, p = .000$

Tabela 3 - Correlação entre a qualidade do contexto educativo e o nível de envolvimento das crianças nas atividades

O resultado mostrou que há uma correlação positiva significativa entre as duas variáveis ( $r = .84, p = .000$ ), isto é, quanto mais elevada é a qualidade do contexto educativo, mais elevado é o nível de envolvimento das crianças.

Foi realizada também uma análise para verificar a relação existente entre a qualidade do contexto educativo e o nível de envolvimento das crianças nas atividades orientadas e nas atividades livres. Desta forma, recorreu-se a uma correlação de Pearson.

	Envolvimento das crianças nas atividades orientadas <sup>10</sup>	Envolvimento das crianças nas atividades livres <sup>11</sup>
Qualidade do contexto educativo	$r = .44, p = .001$	$r = .72, p = .000$

Tabela 4 - Correlação entre a qualidade do contexto educativo e o nível de envolvimento das crianças nas atividades orientadas e livres

10 Atividades propostas pela educadora realizadas em pequeno e em grande grupo.

11 Atividades que partem da escolha e da iniciativa da criança. Neste estudo foi também considerada atividade livre aquela em que a educadora escolhe as áreas de interesse e os materiais e as crianças exploram-nos à sua maneira.

O resultado mostrou que existe uma correlação positiva significativa entre a qualidade do contexto educativo e estas duas variáveis do envolvimento.

Importa salientar que a qualidade do contexto e o nível de envolvimento das crianças nas atividades livres apresentam uma correlação mais elevada ( $r = .72, p = .000$ ) do que o verificado nas atividades orientadas ( $r = .44, p = .001$ ). Desta forma, torna-se relevante perceber se existe uma relação entre a qualidade do espaço e mobiliário e o nível de envolvimento das crianças, na medida em que é o espaço e o mobiliário que proporcionam às crianças as suas oportunidades de escolha livre, ou seja, as atividades realizadas pela iniciativa das crianças, e que por isso são do seu interesse, estão condicionadas pela qualidade do espaço e mobiliário que o seu contexto educativo lhes oferece.

A fim de verificar se há uma relação entre a qualidade do espaço e mobiliário e o nível de envolvimento das crianças realizou-se uma correlação não paramétrica (Spearman).

Tabela 5 - Correlação entre a qualidade do espaço e mobiliário e o nível de envolvimento das crianças nas atividades

	<b>Envolvimento global das crianças</b>
<b>Qualidade do espaço e mobiliário</b>	$r = .60, p = .000$

O resultado mostrou que há uma correlação positiva significativa entre as duas variáveis ( $r = .60, p = .000$ ), ou seja, quanto mais elevada é a qualidade do espaço e mobiliário, mais elevado é o nível de envolvimento das crianças.

**Hipótese 2:** Quando as atividades realizadas no jardim de infância são de baixa qualidade, as crianças apresentam um nível de envolvimento mais baixo.

De modo a verificar se há uma relação entre a qualidade das atividades e o nível de envolvimento das crianças, realizou-se uma correlação de Pearson.

	<b>Envolvimento global das crianças</b>
<b>Qualidade das atividades</b>	$r = .83, p = .000$

O resultado mostrou que há uma correlação positiva significativa entre as duas variáveis ( $r = .83, p = .000$ ), isto é, quanto mais baixa é a qualidade das atividades, mais baixo é o nível de envolvimento das crianças.

Foi realizada também uma análise para verificar a relação existente entre a qualidade das atividades e o nível de envolvimento das crianças nas atividades orientadas e nas atividades livres. Assim, efetuou-se uma correlação de Pearson.

	Envolvimento das crianças nas atividades orientadas	Envolvimento das crianças nas atividades livres
Qualidade das atividades	$r = .17, p = .23$	$r = .82, p = .000$

Tabela 7 - Correlação entre a qualidade das atividades e o nível de envolvimento das crianças nas atividades orientadas e livres

Os resultados mostraram que existe uma correlação positiva significativa entre a qualidade das atividades e o envolvimento das crianças nas atividades livres ( $r = .82, p = .000$ ), o que significa que quanto mais baixa é a qualidade das atividades, mais baixo é o nível de envolvimento das crianças nas atividades livres. No entanto, não se verificou nenhuma relação entre a qualidade das atividades e o envolvimento das crianças nas atividades orientadas ( $p = .23$ )

**Hipótese 3:** Quando o rácio adulto/criança é desfavorável, o envolvimento das crianças situa-se em níveis mais baixos.

Para verificar se há uma relação entre o rácio adulto/criança e o nível de envolvimento das crianças nas atividades, realizou-se uma correlação de Pearson.

Foi utilizada a variável “Nº de crianças por sala”, na medida em que o número de adultos não varia. Todas as salas têm dois adultos.

	Envolvimento global das crianças
Nº de crianças por sala	$r = .043, p = .76$

Tabela 8 - Correlação entre o número de crianças por sala e o nível de envolvimento das crianças nas atividades

O resultado mostrou que não há uma correlação entre o rácio adulto/criança e o nível de envolvimento das crianças nas atividades ( $p = .76$ ).

**Hipótese 4:** Interações de alta qualidade têm um impacto positivo nos níveis de envolvimento das crianças.

Para se poder comparar a qualidade das interações e o envolvimento das crianças em cada sala são apresentados os respectivos dados na tabela seguinte.

Sala	Média da qualidade das interações	Média do envolvimento das crianças
<b>A</b>	7	3.5
<b>B</b>	7	3.7
<b>C</b>	7	3.4
<b>D</b>	7	3
<b>E</b>	7	3.5
<b>F</b>	6.4	2.7
<b>G</b>	7	3.4
<b>H</b>	5.2	2.9
<b>I</b>	4.6	2.9

Tabela 9 - Média da qualidade das interações e do envolvimento em cada sala

A partir da tabela 9 pode-se verificar que as salas com pontuação 7 na qualidade das interações têm crianças com um nível médio de envolvimento equivalente ou superior a 3 e, por isso, é considerado de qualidade. As **salas H e I** apresentam valores mais baixos na qualidade das interações, não atingindo o nível 3 de envolvimento, que representa a entrada para a qualidade. A **sala F** representa uma exceção, em que a qualidade das interações é muito boa (6.4), no entanto o nível de envolvimento é inferior a 3, ou seja, fica aquém do que é considerado qualidade.

A fim de verificar se há uma relação entre a qualidade das interações e o nível de envolvimento das crianças nas atividades, realizou-se uma correlação de Spearman.

	Envolvimento global das crianças
<b>Qualidade das interações</b>	$r = .78, p = .000$

Tabela 10 - Correlação entre a qualidade das interações e o nível de envolvimento das crianças nas atividades

O resultado mostrou que há uma correlação positiva significativa entre as duas variáveis ( $r = .78, p = .000$ ), isto é, quanto mais elevada é a qualidade das interações, mais elevado é o nível de envolvimento das crianças.

### 1.1. Discussão dos resultados

Após a análise dos dados globais deste estudo pode-se verificar que a qualidade média do contexto educativo e do envolvimento das crianças são superiores nas salas da rede pública, logo seguido das salas particulares com fins lucrativos, situando-se os valores mais baixos nas salas particulares sem fins lucrativos<sup>12</sup>. Resultados semelhantes foram encontrados noutros estudos (Pascal & Bertram, 2004; Fernandes, 2009), no que respeita à qualidade do contexto educativo. Alguns fatores que poderão estar na origem destes resultados dizem respeito ao facto de nas instituições públicas e particulares com fins lucrativos a organização do espaço e dos materiais seguirem os critérios de qualidade apresentados na literatura. Os espaços estão organizados por áreas de interesse bem definidas e acessíveis às crianças, facilitando a utilização autónoma por parte das crianças (Post & Hohmann, 2004; Copple & Bredekamp, 2009) e os materiais respeitam critérios como “variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Ministério da Educação, 2002, p. 38). Um outro fator diz respeito às ações dos adultos da sala, estes apoiam as crianças nas suas aprendizagens não só durante as atividades orientadas mas também durante as atividades de escolha livre e rotinas de cuidados básicos.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) e Portugal e Laevers (2010), o envolvimento depende da qualidade do contexto educativo. Esta afirmação sustenta a confirmação da **hipótese 1** deste estudo, que nos mostra que quanto mais elevada for a qualidade do contexto, mais elevado será o nível de envolvimento das crianças. Através da observação da tabela 1 também se pode perceber que há uma relação entre os valores médios do contexto e do envolvimento. Nos contextos considerados de boa qualidade ou que se situam muito próximo da boa qualidade (pontuações entre 4.8 e 5.4) as crianças evidenciam um envolvimento de qualidade (igual ou superior a 3). Os contextos com pontuações inferiores (entre 4.2 e 4.4), têm pontuações de envolvimento abaixo de 3, ou seja, não atingem o nível de qualidade. Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados no âmbito da qualidade que mostraram que contextos educativos de qualidade mais elevada têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança (Campos et al., 2011; Peisner-Feinberg et al., 1999; Sylva, et al., 2004).

<sup>12</sup> Ver tabela 2

A qualidade do contexto educativo e o envolvimento das crianças nas atividades livres apresenta uma correlação mais elevada do que acontece com as atividades orientadas.

Este resultado pode dever-se ao facto das atividades orientadas serem realizadas com os materiais que a educadora seleciona, em que as crianças seguem as orientações impostas pela educadora e, deste modo, não podem fazer escolhas. Já nas atividades livres as crianças têm oportunidade de se envolver em brincadeiras e atividades que elas próprias escolheram e que, portanto, são do seu interesse (Dewey, 1971).

Sendo o envolvimento das crianças mais elevado nas atividades livres, procurou-se perceber a relação entre a qualidade dos espaços e dos materiais e o envolvimento das crianças. Foi encontrada uma relação positiva significativa entre a subescala Espaço e Mobiliário e o envolvimento da criança.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem que “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem aprender e fazer” (Ministério da Educação, 2002, p. 37). Neste sentido, é importante salientar que as **salas H e I**, apesar de serem espaços amplos não estão organizadas de forma a evitar que as atividades sejam interrompidas, originando algumas corridas dentro das salas. As mesas estão todas colocadas num dos lados da sala e as áreas de interesse estão organizadas junto às restantes paredes da sala, ficando o centro totalmente livre. As mesas e cadeiras não são suficientes para sentar todas as crianças ao mesmo tempo e os materiais não estão organizados por tipo e função, nomeadamente na garagem onde carros, legos de vários tamanhos, miniaturas de pessoas e animais estão misturados em 3 caixas. Outro exemplo em que a qualidade do espaço e mobiliário influencia fortemente o envolvimento das crianças é na **sala F**. Esta sala pontua 2 valores na qualidade do espaço e mobiliário e 2.7 valores no envolvimento das crianças, apresentando assim, os valores mais baixos nestas duas variáveis. As dimensões da sala são muito reduzidas para 17 crianças, das quais uma tem paralisia cerebral e outra tem dificuldades a nível motor. As mesas encontram-se ao centro e os materiais estão dispostos à volta da sala, não estando a maioria das áreas bem definidas e não havendo materiais suficientes para o grupo. O mesmo tapete é utilizado para as crianças verem histórias e para realizarem “jogos de chão”<sup>13</sup>, contrariamente ao que defendem Post e Hohmann (2004) quando referem que “A área dos livros para crianças deve ficar situada num canto ou ao longo do perímetro do espaço de

<sup>13</sup> Exemplo: enquanto uma criança vê um livro, outra faz uma construção de legos e outra brinca com carros.

brincar, de forma a que a movimentação mais intensa e a brincadeira ativa não interfiram com a exploração e a leitura de livros” (p. 149). Devido à falta de espaço e à colocação das mesas no centro da sala, as atividades das crianças são frequentemente interrompidas pelos pares ou pelos adultos quando estes necessitam deslocar-se para os vários espaços da sala. Apesar de haver na sala uma cadeira adaptada para a criança com paralisia cerebral, outras condições não são proporcionadas, nomeadamente a inexistência de rampas e de um elevador. Assim, a criança é transportada ao colo pelos pais nos momentos de entrada e saída da instituição e pela educadora ou pela auxiliar para aceder ao refeitório, que se encontra num piso superior e, ainda, nas saídas ao exterior. As **salas A, B, C e E** têm espaço suficiente e adequado a todas as crianças que o frequentam, existe uma variedade de áreas de interesse (área da leitura e abordagem à escrita, expressão plástica, jogo dramático, garagem, informática e matemática) que estão bem definidas e têm materiais diversos, com espaço adequado para arrumação e regras para a sua utilização autónoma, nomeadamente a definição do número máximo de crianças por área ou a marcação antecipada da sua escolha no mapa de tarefas. Existe também mais rotatividade de materiais ao longo do ano, o que mantém as crianças mais interessadas e motivadas nas suas atividades e brincadeiras.

Na sequência da **hipótese 2** que se refere à relação existente entre a qualidade das atividades e o nível de envolvimento das crianças, importa referir que as atividades proporcionadas às crianças no jardim de infância devem ir ao encontro dos seus interesses, na medida em que, de acordo com Dewey (1953, cit. in Lino, 2014), o interesse consiste num grande entusiasmo que faz com que o indivíduo se entregue profundamente a uma determinada atividade, permanecendo totalmente envolto no que está a realizar. Este entusiasmo e empenho leva a que o indivíduo esteja absolutamente concentrado, atento e totalmente envolvido na tarefa que suscitou o seu interesse, proporcionando, assim, a aquisição de aprendizagens com significado. Neste sentido, esta segunda hipótese foi validada, no entanto, apenas se verificou uma relação positiva significativa entre a qualidade das atividades e o nível de envolvimento das crianças nas atividades livres. Este resultado vai ao encontro do que foi referido anteriormente sobre o interesse, na medida em que os momentos de atividades livres são aqueles que proporcionam à criança as oportunidades de escolha, as quais refletem os seus interesses e motivações, e partem da sua própria iniciativa. Apresentam-se de seguida alguns exemplos que promovem a escolha da criança nos momentos de atividades livres. **Na sala A**, há um mapa de atividades onde as crianças, após o acolhimento, assinalam duas áreas de interesse à sua escolha. Nos momentos em que não estão

em atividades orientadas, as crianças brincam ou realizam atividades selecionadas por elas. As restantes salas, à exceção da **sala H e I**, também proporcionam atividades de escolha livre ao longo o dia, onde as crianças podem selecionar as brincadeiras e os materiais que querem utilizar. Importa salientar que estudos realizados no âmbito de modelos curriculares para o pré-escolar mostraram que as abordagens pedagógicas que privilegiam as atividades iniciadas pela criança têm um impacto positivo no desenvolvimento das crianças a curto e a longo prazo (Shweinhart e Weikart, 1997; Schweinhart, et al., 2005; Montie, 2005). Relativamente à **sala H e I**, as educadoras selecionam as áreas, os materiais e as crianças que brincam com o quê e com quem, no momento de atividades livres. Durante a manhã, quando se realiza a atividade orientada, a educadora da **sala H** senta 9 crianças nas mesas, pois é o máximo de cadeiras que tem na sala e a educadora da **sala I** senta 15 crianças, ocupando também o total de cadeiras disponíveis na sala. As restantes crianças são distribuídas pelas áreas. Quando uma criança acaba a atividade é dirigida pela educadora para uma área e uma das crianças que estava a brincar nas áreas senta-se na mesa a realizar a atividade orientada. Este processo continua até todas as crianças do grupo terem completado a atividade orientada. Da parte da tarde, as crianças da **sala I** permanecem a quase todo o tempo sentadas nas mesas a realizar atividades com materiais que a educadora seleciona, nomeadamente plasticina, puzzles, pequenos legos ou desenhos. As crianças que não têm espaço para realizarem atividades nas mesas brincam na garagem até que os pais cheguem. Na **sala H**, o mesmo só acontece no início da tarde, pois é um grupo que vai para casa cedo e, por isso, as crianças que ficam podem brincar na garagem. É de salientar que em todos os momentos observados da parte da tarde, excluindo as atividades realizadas nas mesas, as crianças brincaram sempre na garagem e, na **sala H**, por vezes, podem brincar na biblioteca. Quando questionadas sobre o método adotado relativamente à impossibilidade de escolha das crianças, a educadora da **sala H** referiu que as crianças ainda eram pequenas (3 anos) e tinham mudado da creche para o jardim de infância há pouco tempo, estavam numa fase de adaptação. A educadora referiu que no futuro (mais dois meses) iria começar a dar às crianças oportunidade de fazer escolhas. Esta abordagem pedagógica reflete uma imagem de criança que é incapaz de realizar as suas próprias escolhas e de participar ativamente na construção da sua aprendizagem. A este respeito, Loris Malaguzzi (1999) e Rinaldi (1999) referem que a criança deve ser vista como competente, capaz de tomar decisões e de construir conhecimento na interação com os outros. A educadora da **sala I** (4 anos) referiu que utiliza este método para evitar conflitos, pois há crianças que não podem estar juntas devido ao seu comportamento. Refere ainda que mantém o máximo de crianças sentadas para “não dar

em louca”, pois tem várias crianças com problemas comportamentais, uma delas a ser acompanhada pelos serviços de Intervenção Precoce e raramente tem a auxiliar na sala. Todavia, é necessário ter em conta que “Facultar às crianças oportunidades para fazer escolhas favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral e ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias” (Lino, 2014, p. 140). A autora refere também que a criança que faz escolhas torna-se mais responsável e adquire a capacidade de relacionar as suas escolhas com as consequências das mesmas, o que leva as crianças a compreenderem as consequências daquilo que fazem.

Relativamente ao rácio adulto/criança, as salas em estudo têm o mesmo número de adultos (uma educadora e uma auxiliar de ação educativa), variando somente o número de crianças por sala. O artigo 10 do decreto-lei 147/97 de 11 de Junho, estabelece um limite máximo de 25 crianças por sala. Atendendo a esta legislação pode-se verificar que apenas a **sala H** excede esse limite em uma criança. No entanto, é importante referir que vários estudos internacionais têm salientado que para se assegurar práticas desenvolvimentalmente adequadas é necessária a existência de rácios mais favoráveis, nomeadamente, uma educadora para 20 crianças (Bairrão, 1998). Todavia, os resultados do presente estudo não sustentaram a **hipótese 3**, mostrando que não existe uma relação entre o rácio adulto/criança e o nível de envolvimento das crianças. Se compararmos as **salas B e C**, com as **salas H e I**, verificamos que o rácio é semelhante mas o nível de envolvimento é diferente, tendo as primeiras salas um envolvimento acima do nível médio e as últimas abaixo desse nível. Estes resultados divergem e poderão ser explicados na medida em que nas **salas B e C**, as auxiliares estão permanentemente dentro da sala a dar apoio à educadora e às crianças, quer nas atividades livres quer nas atividades orientadas, o que se reflete em níveis mais elevados de envolvimento. Na **sala H**, a auxiliar tem horários rotativos e, nas semanas que sai mais tarde, chega à sala no fim da atividade orientada. Mesmo quando se encontra na instituição, nem sempre está na sala. Nos momentos em que estão os dois adultos na sala, especialmente durante a atividade livre, encontram-se a conversar e a preparar materiais, nomeadamente a recortar ou a escrever. Seria importante para as crianças se os adultos as apoiassem durante a brincadeira livre, na medida em que, segundo Hohmann e Weikart (2004) as crianças que brincam em ambientes apoiantes têm mais ocasiões para ganharem consciência e conhecimento dos outros, observam e imitam os outros com mais frequência, realizam atividades mais desafiantes, concentram-se mais no que lhes interessa, interagem mais com os outros e também comunicam mais. Desta forma, as crianças aumentam a confiança nos outros e em si próprias, aumentam a

sua autonomia, espírito de iniciativa e empatia com os que as rodeiam. Na **sala I**, a auxiliar também tem a função receber os pais no início e no final do dia, permanecendo na recepção da instituição. Desta forma, chega à sala no meio da atividade orientada ou quando esta já terminou e, após os lanches, já não dá mais apoio à sala. Nos momentos em que estão os dois adultos na sala conversam sobre as suas vidas privadas ou sobre as crianças, rotulando-as sem se esforçarem para que estas não percebam sobre o que estão a falar, o que contraria um dos aspetos da conduta ética do educador que consiste em reconhecer e respeitar a singularidade de cada criança (Rosa, 2011) e também um dos objetivos da educação pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) que consiste em “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas”.

A **hipótese 4** deste estudo está relacionada com o impacto que a interação adulto/criança tem no envolvimento das crianças. Sobre esta temática Bertram e Pascal (2009) referem que a qualidade das interações adulto/criança tem extrema influência na qualidade da aprendizagem da criança, sustentando, assim, os resultados deste estudo que indicam que quanto mais elevada é a qualidade da interação mais elevado é o nível de envolvimento das crianças, e vice-versa. Ao observar a tabela 9 pode-se verificar que as salas com interações de qualidade mais elevada têm níveis mais elevados de envolvimento, à exceção da sala F em que o baixo nível de envolvimento não está associado às interações, pois pontua 6.4, mas sim à baixa qualidade do espaço e mobiliário que tem um forte impacto no envolvimento, como já foi referido anteriormente. Laevers (1994, cit. in Bertram e Pascal, 2009) identificou três estilos interativos entre o educador e a criança, nomeadamente, a sensibilidade, que diz respeito à atenção que o educador demonstra relativamente ao bem-estar das crianças e aos seus sentimentos; a estimulação, que está relacionada com o tipo de desafios educacionais propostos às crianças e a forma como estes lhes são apresentados; e a autonomia que diz respeito à liberdade concedida pelo educador à criança para realizar as suas escolhas, para se expressar e explorar livremente o que a rodeia. Diz ainda respeito ao modo como o adulto atua na resolução de conflitos, na criação das regras e na forma como gere os problemas de comportamento. Estudos realizados neste âmbito em Portugal verificaram que o estilo de interação que apresenta valores mais elevados é a sensibilidade e, com valores inferiores a estimulação e a autonomia (Luís & Calheiros, 2009; Monge, 2009; Novo & Mesquita-Pires, 2009; Oliveira Formosinho & Lino, 2008). No que respeita às salas em estudo, as educadoras que se manifestam mais sensíveis às necessidades das crianças, que as estimulam para

as aprendizagens e que promovem a sua autonomia, obtiveram pontuações mais elevadas nas interações. De facto, as educadoras destas salas demonstram estar atentas às ações das crianças, às suas opiniões e necessidades. Manifestam prazer em estar com as crianças, num ambiente agradável, descontraído mas mantendo o controlo equilibrado do grupo. Interagem com as crianças tanto nos momentos de atividades orientadas como nos momentos de atividades livres, apoiando-as e acrescentando informações úteis às suas aprendizagens. Dão oportunidade às crianças para realizarem as suas próprias escolhas e para se movimentarem livremente pela sala, promovendo a interação entre pares. Quando as crianças não conseguem resolver os conflitos sozinhas, a educadora intervém como mediadora, de forma a promover a reflexão e o diálogo entre as crianças para pôr termo ao conflito. Tal como refere Hohmann e Weikart (2004) os conflitos podem criar sentimentos de frustração, confusão e insucesso tanto nas crianças como nos adultos, no entanto, é fundamental que o educador reconheça a importância dessas situações para a aprendizagem ativa das crianças. Nas salas com pontuações inferiores nas interações, houve momentos de brincadeira e interação positiva mas não foram muito frequentes, principalmente na sala I, onde se verificou demasiado controlo sobre o comportamento das crianças e alguma falta de tolerância quando a criança não realiza a atividade da forma que era esperada. Um exemplo disso aconteceu durante a realização de uma ficha de matemática, em que a criança coloriu uma imagem a mais do que o número correspondente e a educadora disse “É sempre a mesma coisa. Toma atenção” e fez uma expressão de saturação enquanto apagava a imagem que a criança tinha colorido a mais. Neste sentido, devemos ter em conta que “os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis” (Rogers, 1983, cit. in Bertram & Pascal, 2009, p. 136). No que respeita ao comportamento das crianças, podemos verificar através do estudo *The Children of the Cost, Quality and Outcomes Study go to School* (Peisner-Feinberg et al., 1999) que as crianças que têm relações mais próximas com o professor têm melhores competências sociais. Um facto que parece não favorecer as competências sociais das crianças das salas H e I diz respeito às respetivas educadoras não proporcionarem oportunidades às crianças para se moverem livremente pela sala, o que desencoraja a interação espontânea entre pares. Neste sentido, deve-se ter em conta que a interação entre pares é uma experiência fulcral nos primeiros anos de vida das crianças e que “a interação é uma exigência, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si” (Malaguzzi, 1993, p. 11). Este desencorajamento por parte dos adultos gera, por vezes, mais conflitos entre as crianças, que são resolvi-

dos colocando-as em áreas diferentes da sala, ao invés de as envolver ativamente na resolução dos seus próprios conflitos. Neste sentido, é importante perceber que o desenvolvimento das competências sociais é promovido através de um ambiente de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de interações positivas (Hohmann & Weikart, 2004).

A análise dos dados mostra que das quatro hipóteses de estudo foram sustentadas três. Desta forma, pode-se verificar que a qualidade do contexto educativo tem impacto nos níveis de envolvimento das crianças, que a qualidade das atividades realizadas no jardim de infância também influencia os níveis de envolvimento e, por fim, que a qualidade das interações tem impacto sobre os níveis de envolvimento das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A literatura no âmbito da qualidade na educação de infância tem revelado que quanto mais elevada for a qualidade do contexto que a criança frequenta mais benefícios esta terá na sua vida a curto e a longo prazo (Campos et al., 2011; Montie, 2005; Peisner-Feinberg et al., 1999; Scheinhart & Weikart, 1997; Schweinhart, et al., 2005; Sylva, et al., 2004), sendo um indicador fundamental dessa qualidade, o nível de envolvimento das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Portugal & Laevers, 2010).

Os dados globais da qualidade do contexto e do envolvimento das crianças não mostram resultados insatisfatórios visto que tanto a qualidade do contexto (4.8 pontos) como a qualidade do envolvimento (3.2 pontos), revelam resultados considerados de qualidade. No entanto, existem ainda muitos aspetos que podem ser melhorados em algumas salas, nomeadamente, a nível do espaço e materiais, da organização das salas, das práticas educativas adotadas e das interações, que apesar da maioria das salas ter muito boa pontuação, outras revelam situações menos favoráveis ao envolvimento das crianças. É importante salientar que esta variável processual tem um impacto determinante no desenvolvimento das crianças, cujo educador tem um papel fundamental (Leal et al., 2009). Este deverá promover interações positivas “partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 6).

Implementar uma pedagogia de aprendizagem ativa, baseada na iniciativa da criança e que promova as suas competências de escolha

com o apoio do adulto, só traz benefícios para a vida da criança (Montie, 2005). Neste sentido, Sylva et al. (2004), referem que os melhores resultados de aprendizagem estão associados a ambientes onde existe um equilíbrio entre as atividades iniciadas pelas crianças e a intervenção do adulto. Não deve ser negado à criança o direito a participar no seu próprio processo educativo, deve-se estar atento ao seu olhar, às suas ações e à sua palavra, pois só assim é possível identificar os interesses da criança e envolve-la ativamente nas próprias descobertas de aprendizagem. Malaguzzi (1999) desenvolveu uma abordagem pedagógica que enaltece a importância da escuta para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, o que vai ao encontro do que foi dito anteriormente e dos resultados deste estudo, onde se verificou que nas salas onde as crianças têm menos voz ativa, o seu envolvimento apresenta níveis mais baixos.

Avaliar o envolvimento das crianças torna-se, assim, fundamental para que se perceba o impacto que o contexto educativo tem na criança e, desta forma, poder-se questionar e refletir sobre as práticas educativas e as condições ambientais que estão a ser oferecidas às crianças. Só assim essa oferta poderá ser melhorada e, conseqüentemente, as crianças atingirão níveis mais elevados de envolvimento, o que terá uma influência positiva na sua vida presente e futura.

Na realização deste estudo foram encontradas algumas dificuldades, nomeadamente na seleção da amostra de crianças, no que respeita às instituições particulares com fins lucrativos. Nestas instituições várias salas de educação pré-escolar tinham um número reduzido de crianças, algumas das quais com menos de 3 anos, não havendo crianças suficientes que respeitassem um dos critérios de seleção da amostra. Uma sala tinha crianças que só frequentavam a instituição numa parte do dia, manhã ou tarde, o que impossibilitou a realização do estudo nesse contexto, visto que as observações do envolvimento são efetuadas no período da manhã e da tarde. Após a seleção da amostra, a dificuldade sentida consistiu em observar as seis crianças no mesmo dia, devido à falta de assiduidade das crianças, o que originou mais deslocações às instituições do que as inicialmente previstas e, conseqüentemente uma mora na recolha dos dados.

Este estudo pretende constituir mais um contributo no âmbito da avaliação da qualidade em educação pré-escolar em Portugal e, apesar dos entraves que se possam sentir, torna-se fundamental continuar a apostar na investigação nesta área para que seja possível desenvolver uma educação de qualidade em benefício das crianças.

## REFERÊNCIAS

Abreu-Lima, I. A. & Nunes, C. (2006). A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Versão Revista. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contexto* (pp. 633-643). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Abreu-Lima, I. A., Leal, T., Cadima, J. & Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 399-420.

Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projeto da Educação Pré-escolar* (pp. 43-88). Lisboa: Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar do Ministério da Educação.

Bairrão, J., Abreu-Lima, I., Leal, T., Gamelas, A., Almeida, A., Aguiar, C., et. al. (2006). Monitorização e acompanhamento do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar: Estudos de caso. Relatório Final apresentado ao Ministério da Educação/DGIDC. Universidade do Porto: Centro de Psicologia da FPCEUP.

Barros, L. M. D. (2003). O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados (Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/690>.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryant, D., Burchinal, M., Lau, L. & Sparling, J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.

Campos, M. M. (2013, janeiro/abril). Entre as políticas de qualidade e

a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 22-43.

Campos, M. M., Bhering, E. B., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchaim, B., Valle, R. & Unbehaum, S. (2011a). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 15-33.

Campos, M. M., Esposito, Y. A., Bhering, E., Gimenes, N. & Abuchaim, B. (2011b). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 20-54.

Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Development appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.

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

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia editora nacional.

Ebbeck, M., Winter, P., Russo, S., Yim, H. Y. B., Teo-Zuzarte, G. L. C., & Goh, M. (2012). Measuring children's involvement as an indicator of curriculum effectiveness: a curriculum evaluation of a selected child study centre in Singapore. *Early Child Development and Care*, 182(5), 609-619.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, R. I. R. (2009). *Avaliar a qualidade em educação pré-escolar: um estudo integrador (Dissertação de Mestrado não publicada)*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 76-93). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (edição revista)*. Porto: Livpsic/Legis Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. G. (1993). *Five perspectives on the quality of early childhood programs. Perspectives from ERIC/EECE: A monograph Series*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Katz, L. G. (1998). Cinco perspetivas sobre qualidade. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projeto da Educação Pré-escolar* (pp. 15-40). Lisboa: Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar do Ministério da Educação.

Laevers, F. (1993). Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 53-68.

Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Leuven: Leuven University Press.

Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151-165.

Laevers, F. (2004, janeiro/abril). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57-69.

Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, 23(2), 43-54.

Lino, D. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um Percorso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância* (Dissertação de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/4377>.

Lino, D. (2014, setembro/dezembro). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.

Luís, H. & Calheiros, M. J. (2009). "Empenhamento adulto" – uma estratégia de supervisão? In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso* (pp. 159-174). Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Malaguzzi, L. (1993). *For an education based on relationships*. Young

Children, 49(1), 9-12.

Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Autor

Monge, M. G. (2009). Da intencionalidade à concretização: o contributo formativo da Escala de Empenhamento do Adulto. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - Estudos de caso* (pp. 55-78). Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Montie, J. (2005). The IEA Preprimary Project Age-Seven Follow-Up: Characteristics of early childhood programs and children's development. *ReSource*, 24(1), 11-12.

Novo, R. & Mesquita-Pires, C. (2009). A interação do adulto com a(s) criança(s) – Uma revisão de literatura. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - Estudos de caso* (pp. 123-133). Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Coords.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). O Projeto EEL-DQP: uma narrativa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - Estudos de caso* (pp. 7-18). Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2009). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. *Educação Foco*, Juiz de Fora, 13(2), 9-29.

Pascal, C. & Bertram, T. (1997). *Desenvolvendo a qualidade em par-*

cerias: nove estudos de caso. Porto: Porto Editora.

Pascal, C. & Bertram, T. (2004, janeiro/abril). O Projeto Effective Early Learning: avaliando e aperfeiçoando a qualidade de aprendizagem nas instituições de educação infantil. *Contrapontos*, 4(1), 71-90.

Pascal, C., Bertram, T., Mould, C. & Hall, R. (1998). Exploring the relationship between process and outcome in young children's learning: stage one of a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 29(4), 51-67.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Yazejian, N., Culkin, M. L., Zelazo, J., ... Rustici, J. (1999). The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Executive summary. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center. Consultado em <http://www.earlyedgecalifornia.org/resources/resource-files/the-children-of-the-cost.pdf>.

Penn, H. (2011). *Quality in early childhood services: an international perspectives*. Columbus: Mc Graw Hill.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.

Rosa, M. D. (2011, maio/agosto). Práticas: A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de educação de infância*, 93, 24-27.

Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997). *Lasting differences: The HighScope Preschool Curriculum Comparison study through age 23*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project*:

findings from pre-school to end of key stage 1. London: DfES.

Uren, N. & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56, 33-40.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woodhead, M. (1996). *In search of the rainbow: Pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague: Brenard Van Leer Foundation.

Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República* nº 34 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho. *Diário da República* nº 133 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.

## **ANEXO. Variáveis do estudo**

### **Variáveis Dependentes:**

- Envolvimento das crianças nas atividades orientadas
- Envolvimento das crianças nas atividades livres
- Envolvimento global das crianças

### **Variáveis Independentes:**

- Participantes do estudo
- Número de crianças por sala
- Tipo de Instituição
- Qualidade do espaço e mobiliário
- Qualidade das atividades
- Qualidade das interações
- Qualidade global do contexto educativo