

# CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA QUALIDADE DE CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES INCLUSIVOS

*Ana M. Gamelas*

**Resumo** Este trabalho tem como objectivo geral descrever a qualidade de jardins de infância regulares frequentados por crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Pretende também descrever as experiências diárias vividas pelas crianças com NEE. Recorremos a uma amostra de 23 salas de jardins de infância, na zona do Grande Porto, seleccionando em cada uma delas uma criança com NEE e outra com desenvolvimento normal. Os instrumentos utilizados foram: escala de avaliação do ambiente em educação de infância — ECERS (Harms & Clifford, 1980); observação de actividades no jardim de infância — OAP (Palacios & Lera, 1991). A qualidade geral das salas, enquanto avaliada pela ECERS, revela condições mínimas de funcionamento. Existem aspectos inadequados no que diz respeito aos recursos da sala para as crianças com NEE. De um modo geral as crianças com NEE passam mais tempo sozinhas e sem realizar qualquer actividade.<sup>1</sup>

**Palavras-chave** Qualidade, inclusão, contextos pré-escolares.

## Introdução

O termo intervenção precoce refere-se a uma diversidade de serviços destinados a prevenir e melhorar os problemas de desenvolvimento das crianças nas primeiras idades. Esta diversidade tem no entanto uma base consensual subjacente à filosofia actual dos programas de intervenção precoce.

De facto, as ideias-chave que atravessam os diferentes programas reflectem um percurso onde as abordagens lineares, centradas unicamente nos défices das crianças, têm vindo a dar lugar a perspectivas mais alargadas sobre os factores que influenciam o desenvolvimento. As perspectivas teóricas e práticas actuais incluem não só as crianças, mas as crianças inseridas nos seus contextos de socialização (Bairrão, 1995). A prática da intervenção precoce situa-se dentro da perspectiva sistémica e ecológica que defende a importância de considerarmos as características dos vários contextos de vida das crianças, e as interacções que aí se estabelecem, para podermos actuar sobre o seu processo de desenvolvimento (Bailey & Wolery, 1992; Dunst & Trivette, 1990; Thurman, Cornwell & Gottwald, 1997; Almeida, 1997; Felgueiras, 2000).

Um dos objectivos da intervenção é o de proporcionar e preparar a criança com necessidades especiais para experiências de vida normalizantes (Bailey & Wolery, 1992). Este objectivo assenta no princípio da normalização, segundo o qual os programas de intervenção precoce se devem desenvolver nos contextos naturais de vida das crianças. Consideram-se contextos naturais ou normais, aqueles que são natural ou normalmente frequentados por crianças sem problemas de desenvolvimento (Bowe, 1995). As crianças com necessidades educativas especiais, com idades compreendidas entre os zero e os seis anos, têm como contextos naturais de desenvolvimento a família, em primeiro lugar, e, em segundo lugar, a creche ou o jardim de infância. Assim, a intervenção junto de crianças com necessidades educativas especiais nas primeiras idades deve ocorrer na família, na creche ou no jardim de infância, que são os contextos normais de desenvolvimento das crianças da sua idade. A prática da intervenção precoce desenvolvida numa perspectiva sistémica e ecológica defende, relativamente ao primeiro contexto, uma *abordagem centrada na família* e, relativamente aos segundos, a *inclusão* (Bailey & McWilliam, 1993; Bowe, 1995).

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em jardins de infância é um fenómeno recente. Apesar de a educação conjunta das crianças com necessidades especiais e das crianças ditas normais ter vindo a ser referida na literatura desde a década de 70, só nos anos 90 é que o termo inclusão emergiu como um serviço alternativo para crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias.

Desde o início dos anos 70, os profissionais ligados à educação de crianças com necessidades educativas especiais têm vindo a lidar com a educação conjunta destas crianças e das crianças com desenvolvimento normal. Integração foi o termo, *genericamente*, utilizado para descrever *qualquer* colocação de crianças com necessidades educativas especiais em contextos de educação regulares (Odom & McEvoy, 1993; Wolery & Wilbers, 1994; Bayliss, 1995). Sublinhamos genericamente e qualquer, porque esta designação define um conjunto de modalidades de atendimento, organizadas do mais integrado para o menos integrado, proporcionando à criança com necessidades especiais o meio menos restritivo possível. O *meio menos restritivo possível* é pois o contexto educativo mais adequado às necessidades individuais de cada criança.

O conceito de *meio menos restritivo possível* indica uma forte preferência pela colocação das crianças com necessidades especiais em contextos regulares. No entanto tem sido alvo de algumas críticas, pois acaba por suportar e legitimar a necessidade de contextos mais restritos e segregados. Adicionalmente, criou a percepção de que as crianças têm que deslocar-se aos serviços em vez de serem os serviços a dirigirem-se às crianças. Bayliss (1995), que designa este contínuo, do mais integrado para o menos integrado, como um construto bipolar (integração — segregação), enfatiza esta crítica: em vez de se removerem as dificuldades para que as crianças sejam educadas no seu próprio meio, removem-se as crianças para outros locais mais segregados.

De facto, de acordo com este modelo, as crianças com dificuldades mais

severas acabam por estar mais afastadas da possibilidade de serem educadas em contextos naturais. É no sentido de garantir esta possibilidade que surge o princípio da inclusão, segundo o qual todas as crianças, independentemente do grau das suas dificuldades e das suas características, devem frequentar os mesmos contextos educativos que as crianças ditas normais. O princípio da inclusão vem reforçar a responsabilidade de os contextos educativos normais se adaptarem às necessidades de todas e de cada criança.

Desde o início da década de 90 as políticas educativas de vários países têm vindo a desenvolver uma educação inclusiva. Em 1994, com a Declaração de Princípios de Salamanca (UNESCO, 1994), é assumido um consenso mundial sobre as orientações da educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Os documentos daqui resultantes reafirmam o princípio da inclusão e a necessidade de conseguir “escolas para todos”.

Assim, a importância dada nos últimos anos à inclusão de crianças com necessidades especiais em contextos regulares de educação, tem implicado um maior investimento dos programas de intervenção precoce na adequação desses contextos (mais especificamente creches e jardins de infância). Este investimento tem um forte suporte legal e ético. De facto, as políticas educativas, num número crescente de países, têm formado um quadro legal que, de forma mais ou menos planificada, regulamentou a integração de crianças num meio o menos restritivo possível e, actualmente, regulamenta a inclusão. Do ponto de vista ético, há um sentimento forte, por parte dos pais e dos próprios educadores, de que as crianças não devem ser privadas/segregadas do contacto com o mundo real, do contacto com os seus iguais e das mesmas experiências que estes vivenciam.

Por outro lado, no campo da educação pré-escolar, vários estudos têm vindo a fundamentar os benefícios da inclusão. Buysse e Bailey (1993, cit. por Bailey, McWilliam, Buysse & Wesley, 1998) fazem a revisão de 22 estudos que comparam crianças com necessidades especiais integradas em jardins de infância regulares com crianças que frequentavam estruturas regulares. A investigação mostra poucas diferenças entre os dois tipos de contextos no que diz respeito às medidas padronizadas de desenvolvimento, contudo, nos contextos inclusivos as crianças com necessidades especiais mostram mais ganhos ao nível das competências sociais, do comportamento de jogo e do envolvimento. Esposito (1987, cit. por Bailey *et al.*, 1998) faz a revisão de nove estudos sobre os efeitos da programação de contextos pré-escolares inclusivos em crianças ditas normais. Conclui que os programas inclusivos não interferem de forma negativa com o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento normal.

A necessidade de procurar dados empíricos que fundamentem a prática da inclusão é salientada por vários autores (Odom & McEvoy, 1993; Wolery & Wilbers, 1994; Bayliss, 1995). Wolery e Wilbers (1994) chamam a atenção para o facto de que muitos profissionais, políticos, e até mesmo académicos, ligados à intervenção precoce, listam os benefícios da inclusão pré-escolar sem conhecer os factores que os promovem. E nenhum estudo demonstrou que a inclusão física das crianças em

contextos ditos normais, *só por si*, contribua de forma significativa para o desenvolvimento das crianças (Odom & McEvoy, 1993).

Uma questão amplamente referida na literatura sobre contextos pré-escolares inclusivos é a da adequação destes contextos ao desenvolvimento das crianças com NEE.

Todas as crianças, deficientes ou não, têm necessidades comuns: necessidades básicas de saúde e segurança, necessidades de afecto e pertença, necessidades de apoio à estimulação cognitiva e ainda apoio das suas famílias na sua aprendizagem e desenvolvimento. As crianças com necessidades educativas especiais necessitam também de educadores que possam avaliar as suas necessidades e competências, e que promovam aquelas que são essenciais ao seu desenvolvimento. Estas crianças requerem contextos adaptados de forma a maximizar as suas capacidades (Graham & Bryant, 1993).

Ao avaliarmos então as características de qualidade dos contextos pré-escolares inclusivos deveremos ter em conta aquelas que dão resposta a todas as crianças e as que, pela sua especificidade, poderão ir ao encontro das necessidades especiais das crianças com problemas.

Vários autores salientam a importância da avaliação da qualidade geral em contextos inclusivos (Graham & Bryant, 1993; Kontos, Moore & Giorgetti, 1998; Bailey, McWilliam, Buysse & Wesley, 1998), pois permite-nos ter um quadro geral das características do contexto pré-escolar que são desejáveis para todas as crianças e que suportam as experiências específicas das crianças deficientes que frequentam esses contextos. Laparo e Jardine (1996, cit. por Kontos, Moore & Giorgetti, 1998) referem que a qualidade geral está correlacionada de forma positiva com o envolvimento das crianças nas tarefas. File (1994, cit. por Kontos *et al.*, 1998), num pequeno estudo realizado sobre a qualidade de contextos inclusivos, verificou que os educadores que trabalham em contextos de maior qualidade apoiam durante mais tempo as actividades lúdicas das crianças, sendo mais reduzido o tempo em que não estão envolvidos com as crianças.

No entanto, para uma melhor adaptação dos contextos pré-escolares às capacidades e necessidades específicas das crianças com deficiências, outros indicadores de qualidade devem ser tidos em conta (Cook, Tessier & Klein, 1992; Wolery & Wilbers, 1994; Bowe, 1995). Além da adequação destes contextos às crianças com desenvolvimento normal, outras questões devem ser consideradas, ou enfatizadas, quando incluirmos crianças com necessidades educativas especiais. Graham e Bryant (1993), com base numa análise exaustiva da literatura, descrevem um conjunto de indicadores que deverão ser considerados na planificação de contextos pré-escolares inclusivos desenvolvimentalmente adequados.

- a proporção de adultos e crianças no grupo;
- a estruturação de actividades e do contexto em que elas se inserem;
- a utilização de um currículo, salientando (Wolery, 1994) que as actividades curriculares devem ser, o mais possível, integradas no contexto natural das rotinas diárias;

- a promoção de interações sociais;
- a organização de áreas de interesse ao alcance das crianças e relevantes para a sua vida real;
- a integração de terapias específicas no contexto da sala de actividades;
- a colaboração com a família;
- a preparação e formação de profissionais.

Coloca-se então a questão de saber como tem sido avaliado o impacto dos contextos inclusivos no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais.

Carta, Sainato e Greenwood (1993) salientam a escassez de investigação sobre os efeitos das características dos contextos que incluem crianças com necessidades especiais no seu desenvolvimento. Além da insuficiência dos estudos de qualidade, os autores referem a necessidade de uma maior precisão no estudo das variáveis específicas que sejam indicadores claros da eficácia dos programas. Esta necessidade faz-se sentir em duas vertentes.

Em primeiro lugar, apesar de a literatura indicar uma série de variáveis que afectam o comportamento das crianças, os estudos realizados têm examinado apenas o efeito isolado de cada variável. Mas “provavelmente”, as diferenças encontradas entre o comportamento das crianças são resultado da interacção entre o educador e a criança e entre os aspectos específicos do contexto educativo. Então essas interacções devem ser descritas e quantificadas para melhor compreendermos o comportamento das crianças.

Em segundo lugar, os estudos, até agora realizados, descrevem um conjunto de variáveis mas não determinam quais as mais importantes ou as que mais se relacionam com resultados significativos ao nível do comportamento e desenvolvimento das crianças. Se queremos organizar contextos “eficazes”, é necessário ter presente que *determinadas* variáveis ecológicas afectam o comportamento de *determinada* forma. Os investigadores deverão determinar quais as interacções eco-comportamentais mais importantes que produzem efeitos significativos no desenvolvimento das crianças.

Bailey, McWilliam, Buysse e Wesley (1998) continuam a constatar que não existem estudos sobre os efeitos da variação da qualidade dos contextos inclusivos no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais.

No entanto, desde o início da década de 80, vários estudos feitos em contextos educativos de crianças com desenvolvimento normal têm demonstrado a importância da sua qualidade no desenvolvimento das crianças. Numa revisão sobre esses estudos, Bailey *et al.* (1998) referem a existência de uma correlação directa e positiva entre a qualidade dos contextos educativos e os resultados das crianças. Os autores citam vários trabalhos que mostram, de forma clara e consistente, que uma alta qualidade dos contextos resulta em ganhos cognitivos, sociais e de linguagem para as crianças.

Mas, por outro lado, a investigação tem vindo a mostrar que é difícil encontrar contextos com níveis de qualidade adequados ao desenvolvimento (Bailey *et al.*, 1998). Por exemplo, uma investigação levada a cabo em quatro estados dos



EUA. (Cost Quality and Outcomes Study Team, 1995) mostra que, de um total de 400 instituições, apenas 32% (8% creches e 24% jardins de infância) mostram índices de qualidade adequados ao desenvolvimento das crianças. Por outro lado, em 50% das instituições (40% creches e 10% jardins de infância) foram encontrados índices de qualidade considerados inadequados ao desenvolvimento.

Outra revisão recente e exaustiva, sobre contextos pré-escolares inclusivos (Odom, 2000), refere que quando são utilizados indicadores da qualidade geral, como por exemplo a ECERS, para avaliar contextos pré-escolares inclusivos, estes obtêm notas idênticas às notas obtidas pelos contextos especiais segregados e às notas obtidas por contextos regulares não inclusivos. No entanto, a qualidade dos contextos pré-escolares em geral, enquanto avaliada pela ECERS, não é considerada desenvolvimentalmente adequada, permanecendo a preocupação sobre a qualidade dos contextos pré-escolares inclusivos.

Estes resultados mostram, infelizmente, que para crianças com necessidades especiais a inclusão em contextos *normais* de educação tem, no que diz respeito à qualidade, uma oferta reduzida... e as consequências de colocar uma criança com necessidades especiais num contexto regular de baixa qualidade, a avaliar pela literatura existente sobre crianças normais, poderão não ser as mais desejadas.

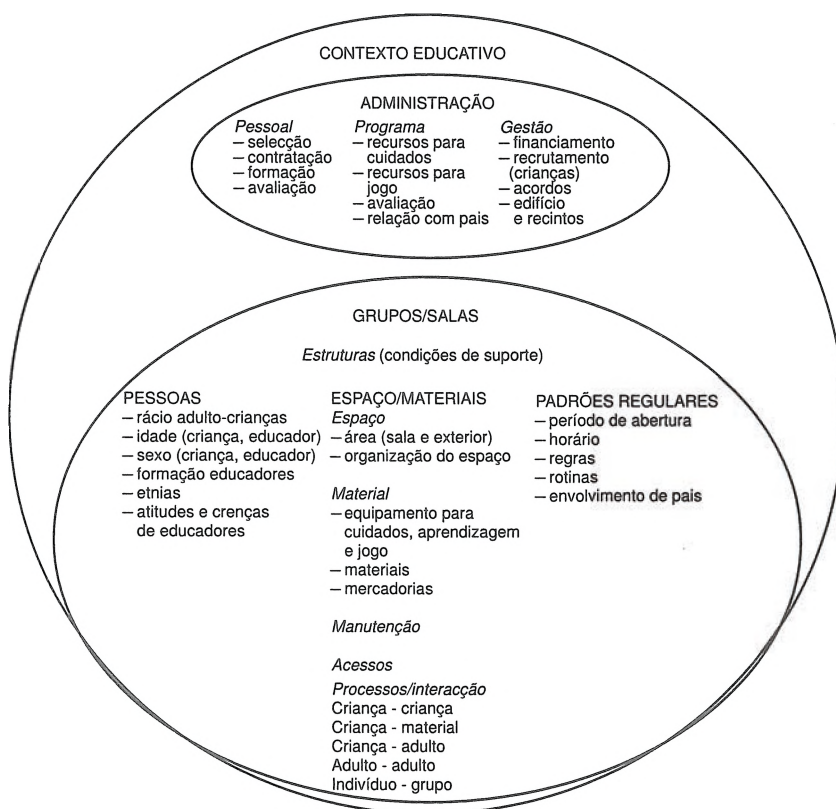
Centrando-nos então sobre qualidade em educação pré-escolar importa agora operacionalizar o conceito que tem orientado os diferentes estudos.

Moss (1994) e Woodhead (1999) definem “qualidade em educação pré-escolar” como um conceito relativo. As definições de qualidade reflectem os valores, as crenças, as necessidades, a influência e o poder de diferentes grupos. Pais, profissionais, entidades financiadoras e até mesmo as próprias crianças, têm diferentes ideias acerca do que é um contexto de boa qualidade. É também um conceito dinâmico: de acordo com os valores que as suportam, as definições evoluem ao longo do tempo.

Apesar da relatividade do conceito de qualidade e tendo consciência das suas múltiplas perspectivas, tem havido um esforço, por parte de vários autores, em distinguir um quadro de características dos contextos pré-escolares que possam ser consensualmente aceites como indicadores da sua qualidade geral. E se partirmos de uma abordagem sistémica e ecológica que vê as relações sujeito-meio num quadro de interdependência, importa perceber as características dos contextos pré-escolares no âmbito dessa interdependência.

Alguns autores (Tietze & Rossbach, 1984; Rossbach, Clifford & Harms, 1991; Bairrão, 1994, 1998) conceptualizam as características do contexto em dois grandes grupos: variáveis de estrutura e variáveis de processo. As *variáveis de estrutura* incluem três aspectos: as características físicas e ambientais dos contextos, as características das pessoas que nelas actuam e ainda as atitudes e crenças dessas mesmas pessoas. As *variáveis de processo* incluem, predominantemente, as interações da criança com os adultos ou com os seus iguais (Tietze & Rossbach, 1984).

Estes dois tipos de características não devem ser vistos de forma isolada, pois interagem dinamicamente (Rossbach, Clifford & Harms, 1991). Por exemplo, os profissionais que trabalham em contextos seguros e apropriados (estrutura) são



**Figura 1** Modelo teórico de qualidade

Fonte: adaptado de Rossbach, Clifford & Harms, 1991.

mais responsivos e sensíveis (processo) (Howes, 1983). Um espaço seguro, ordenado, com equipamento e brinquedos estimulantes organizados em centros de actividades (estrutura), permite uma maior autonomia à actividade das crianças (processo) (Clarke, Stewer & Gruber, cit. por Harms, 1991). A planificação cuidada do espaço físico permite uma aplicação mais eficaz do programa de actividades elaborado para promover os diferentes domínios do desenvolvimento das crianças (Harms, 1992). No entanto, os elementos estruturais apenas estabelecem as condições básicas da potencial qualidade, mas por si sós não são suficientes para a determinar (Tietze, Bairrão, Leal & Rossbach, 1998).

Considerando as diferentes dimensões que influenciam a qualidade de um contexto de educação pré-escolar, Rossbach, Clifford e Harms (1991) propõem um “modelo teórico de qualidade” que sintetizam na figura 1.

Em Portugal é escassa a investigação na área da intervenção precoce, existem poucos estudos de carácter empírico e científico, assim como relatórios de departamentos governamentais ou de profissionais ligados à prática (Bairrão, 1999;

Almeida, 2000). A recente legislação sobre a prática da intervenção precoce (despacho conjunto n.º 891/99 de 19 de Outubro) faz referência directa aos contextos formais de educação. Atribui à intervenção precoce uma actuação de natureza comunitária, desinstitucionalizada, estruturada e assente em programas individualizados, desenvolvidos no domicílio e nos ambientes em que a criança habitualmente se encontra, designadamente em ama, creche e jardim de infância. Por sua vez, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997a) assume a educação pré-escolar na perspectiva de escola inclusiva. Todas as crianças que se afastam dos padrões normais são aceites devendo ser-lhes oferecidas condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Mas, apesar de haver todo um quadro legal que assume a inclusão como uma das características da intervenção junto de crianças nas primeiras idades, não sabemos, no nosso país, quais os estudos ou investigações que o têm fundamentado. Particularmente sobre contextos pré-escolares inclusivos não temos conhecimento de qualquer estudo.

No entanto, existem alguns trabalhos sobre a caracterização de contextos pré-escolares que poderão servir de quadro de referência ao estudo de contextos inclusivos.

A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto tem vindo a desenvolver, desde 1986, alguns estudos que nos ajudam a reflectir sobre a situação de cuidados em crianças de idade pré-escolar no nosso país. Desses trabalhos destacamos o *Estudo Europeu sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar-ECCE*, que decorreu entre 1992 e 1997 (ECCE Study Group, 1997).<sup>2</sup> Teve como objectivo principal estudar a diversidade e a qualidade das experiências educativas das crianças dos três aos seis anos em diferentes contextos de socialização e analisar o impacte dessas experiências no desenvolvimento das crianças e na qualidade de vida das famílias.

Participaram neste estudo quatro países europeus: Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal. Cada país seleccionou uma amostra nacional, constituída por jardins de infância, crianças de quatro anos e respectivas famílias. Em Portugal, a amostra final constituiu-se de 88 jardins de infância, 345 crianças e respectivas famílias. A avaliação incidiu nestes três alvos.

Este projecto teve como quadro de referência teórico a abordagem ecológica. Para o estudo do contexto de jardim de infância foram utilizados os conceitos de estrutura e de processo atrás referidos.

No que diz respeito à avaliação da qualidade de processo das salas dos jardins de infância, o ECCE parte de uma definição alargada de qualidade, orientada para as necessidades das crianças como um todo, tendo em conta a sua estimulação cognitiva, social e emocional, bem como a sua saúde e segurança. De acordo com este quadro compreensivo considera-se um contexto de educação pré-escolar com boa qualidade de processo aquele que (ECCE Study Group, 1997):

- providencia um local seguro, em que os educadores prestam cuidados adequados à idade das crianças;



- protege a saúde das crianças, providencia condições de higiene, fornece refeições adequadas e satisfaz as necessidades das crianças durante os momentos em que ocorre qualquer actividade;
- cria experiências desenvolvimentalmente adequadas em diferentes áreas como linguagem, música, expressão plástica, jogo dramático e motricidade;
- cria um clima de interacções positivas entre as crianças e os adultos, no qual as crianças se podem sentir seguras na sua relação com estes, aprendendo e usufruindo de momentos agradáveis;
- estimula o desenvolvimento emocional de cada criança e encoraja a sua independência e sentido de competência;
- promove relações positivas entre as crianças, através da organização adequada de espaços e de materiais e através da acção dos adultos.

Este projecto fornece-nos pois um válido quadro de referência para o estudo de contextos pré-escolares. Dele resultaram um conjunto de instrumentos que poderão ser aplicados ou adaptados a diferentes situações. Fornece-nos também um importante conjunto de informações acerca dos jardins de infância de diferentes países europeus, informações essas que poderão servir de referência a outros trabalhos.

Com base na operacionalização deste projecto foi desenhado um estudo que teve como objectivo geral contribuir para o conhecimento dos contextos pré-escolares inclusivos em Portugal, mais especificamente na zona do Grande Porto (Gamelas, 2001). Pretendeu-se descrever a *ecologia* das experiências vividas pelas crianças com necessidades educativas especiais (NEE), que frequentam jardins de infância regulares (dos três aos cinco anos). Pretendeu-se também perceber até que ponto as experiências diárias vividas pelas crianças com NEE no jardim de infância são diferentes das experiências vividas pelas crianças com desenvolvimento considerado normal.

O objectivo geral foi pormenorizado em algumas questões mais específicas orientadas para a descrição de variáveis de estrutura e de variáveis de processo de salas de jardins de infância inclusivos. Estes dois tipos de variáveis foram descritos com referência às condições gerais das salas e, por outro lado, com referência às condições de adequação da sala às crianças com necessidades especiais.

Tendo em conta o papel determinante das variáveis de processo no padrão de qualidade dos jardins de infância, damos especial relevo neste artigo a este tipo de características. Assim, será apresentada a informação relativa às seguintes questões:

- como podemos caracterizar as salas de jardins de infância (dos três aos cinco anos), que integram crianças com NEE, no que diz respeito à sua qualidade geral e ao papel da educadora responsável?
- como podemos caracterizar a qualidade dessas mesmas salas no que diz respeito ao modo pelo qual o seu funcionamento é adaptado às necessidades especiais das crianças aí incluídas?

- quais as experiências educativas das crianças com NEE que frequentam contextos pré-escolares inclusivos, e até que ponto essas experiências diferem dos seus pares com desenvolvimento normal?

## Método

### *Amostra*

Definimos como contextos pré-escolares inclusivos os jardins de infância (três a cinco anos) que incluem crianças com NEE apoiadas pelas equipas de apoio educativo do Ministério da Educação. No sentido de obter uma maior uniformidade na amostra, não foram tidas em conta outras salas e/ou jardins de infância apoiados por outros organismos.

A amostra foi escolhida a partir dos jardins de infância do Grande Porto apoiados pelas equipas de apoio educativo desta área. Tivemos por objectivo seleccionar jardins de infância que incluíssem em alguma das suas salas de actividades pelo menos uma criança com necessidades educativas especiais.

Foi pedido a todas as equipas de coordenação de apoio educativo (ECAE), que no ano lectivo 1999/2000 apoiavam a zona geográfica do Grande Porto, a lista de jardins de infância por elas apoiados. Das 16 equipas contactadas, responderam ao nosso pedido 9 ECAE. Obtivemos uma listagem global composta por 128 jardins de infância, dos quais foram seleccionados 23. Em cada jardim de infância foi observada apenas uma sala de actividades frequentada por crianças com NEE. No caso de o jardim de infância seleccionado ter duas ou mais salas frequentadas por crianças com NEE, seleccionávamos aleatoriamente uma das salas.

As salas seleccionadas distribuem-se por três tipos de jardins de infância de acordo com o estatuto legal destes. O quadro 1 apresenta essa distribuição. O quadro 2 apresenta a distribuição das salas seleccionadas tendo em conta o grupo etário das crianças.

Em cada sala de jardim de infância foram escolhidas duas crianças, uma com NEE e outra com desenvolvimento normal. Consideramos crianças com NEE, crianças com risco confirmado, por lesão orgânica ou por grave atraso de desenvolvimento em diferentes áreas, apoiadas pelas equipas dos apoios educativos. As

**Quadro 1** Distribuição das salas quanto ao tipo de jardim de infância em que se inserem

Tipo de jardim de infância	Número de salas
Público	10
Privado sem fins lucrativos	8
Privado com fins lucrativos	5
Total	23

**Quadro 2** Grupo etário das salas seleccionadas

Idade das crianças	Número de salas
Grupo de 3 anos, [3-4] anos	4
Grupo de 4 anos, [4-5] anos	3
Grupo de 5 anos, [5-6] anos	8
Grupo heterogéneo [3-5] anos	7
Grupo heterogéneo [4-6] anos	1
Total	23

**Quadro 3** Distribuição das crianças observadas

	N.º crianças do sexo feminino	N.º crianças do sexo masculino	Total
NEE	10	13	23
Desenvolvimento normal	14	9	23
Total	24	22	46

duas crianças foram seleccionadas aleatoriamente (a selecção aleatória de crianças com NEE ocorreu quando a sala era frequentada por mais que uma criança apoiada pela equipa de apoio educativo). No total foram observadas 46 crianças (quadro 3).

### *Instrumentos*

Para responder às questões tratadas neste artigo foram utilizados os seguintes instrumentos.<sup>3</sup>

#### Escala de avaliação do ambiente em educação de infância (ECERS)

A fim de avaliar a qualidade geral do jardim de infância foi utilizada a versão portuguesa da *Early Childhood Environment Rating Scale* (Harms & Clifford, 1980).<sup>4</sup>

Subjacente a esta escala há uma noção alargada de meio ambiente, operacionalizada pelos autores em dois tipos de variáveis: de estrutura (aspectos do espaço físico, equipamento e organização dos recursos, etc.) e de processo. A avaliação destes dois tipos de variáveis é feita a partir de 37 itens organizados em sete subescalas: rotinas e cuidados pessoais; materiais e mobiliário para as crianças; experiências de linguagem e raciocínio; actividades de motricidade grossa e fina; actividades criativas; desenvolvimento social; necessidades dos adultos. Cada um dos 37 itens é avaliado numa escala de 7 pontos, em que 1 significa uma situação inadequada, 3 refere uma situação em que existem as condições mínimas, 5 a existência de boas condições, e a cotação 7 refere-se à existência de condições excelentes.

## ECERS — recursos para crianças com necessidades educativas especiais

Além das sete subescalas que avaliam a qualidade geral do jardim de infância, os autores criaram uma subescala adicional para utilizar em salas de jardins de infância frequentadas por crianças com NEE (Harms, Clifford, & Bailey, 1986). Esta subescala tem por objectivo avaliar o modo pelo qual o funcionamento da sala é adaptado às necessidades especiais da(s) criança(s) em causa. É composta por cinco itens que avaliam: o modo pelo qual a gestão da sala é adaptada às necessidades e capacidades das crianças (individualização); o número e o tipo de actividades para as crianças aprenderem e praticarem uma dada competência (oportunidades múltiplas para a aprendizagem e prática de competências); a forma como o adulto promove a interacção social entre pares (interacção social); as respostas e os incentivos do adulto às tentativas de comunicação das crianças (promoção da comunicação). Tal como na restante escala, cada um destes itens é avaliado numa escala de 7 pontos, sendo as cotações 1, 3, 5 e 7 operacionalizadas em pormenor. Foi utilizada a versão portuguesa desta subescala.<sup>5</sup>

## Observação de actividades no jardim de infância (OAP)

Com autoria original de Palacios e Lera (1991), este instrumento tem por objectivo observar e registar as experiências educativas das crianças no jardim de infância.<sup>6</sup> Trata-se de um instrumento de observação por amostragem no tempo, e com ele pretendemos descrever as experiências diárias vividas no jardim de infância pelas crianças com NEE e pelas crianças com desenvolvimento normal.

A informação dada por este instrumento diz respeito, por um lado, ao papel e

**Quadro 4** Organização das variáveis em estudo

Variáveis de processo	
Relativas à sala/grupo de crianças em geral	Relativas à inclusão da criança alvo
Aspectos de qualidade — Qualidade geral — Qualidade de rotinas e cuidados pessoais — Materiais e mobiliário para as crianças — Actividades de motricidade global e fina — Actividades criativas — Desenvolvimento social — Necessidades dos adultos Papel da educadora da sala: — Programa educativo — Função da educadora — Alvo de atenção da educadora	Aspectos de qualidade: — Qualidade de provisões para crianças com NEE — Individualização — Oportunidades múltiplas para aprendizagem — Envolvimento — Interacção entre pares — Promoção da comunicação Experiências das crianças com NEE(*): — Relação da criança com a educadora responsável — Situação da criança em relação ao grupo — Local em que a criança se encontra — Tipo de interacção com pares — Tipo de actividade quanto ao grau de orientação da educadora — Conteúdo da actividade

Nota (\*) conjunto de variáveis que permite comparar as experiências educativas das crianças com NEE com as dos seus pares com desenvolvimento normal.



às relações da educadora e, por outro, às actividades e interacções em que as crianças estão envolvidas. Esta informação é organizada em dez dimensões: programa educativo; funções da educadora; alvo de atenção da educadora; relação da educadora com a criança alvo; situação; local; interacção com pares; tipo de actividade; objectivo académico da actividade; conteúdo da actividade. As três primeiras dimensões descrevem o papel e as relações da educadora com o grupo em geral. As restantes descrevem as actividades e interacções das crianças.

São registadas, por um observador treinado, 20 observações ao longo de uma manhã típica na sala do jardim de infância (aproximadamente três horas). Duas crianças alvo são seleccionadas e observadas num sistema rotativo. Em cada ponto de observação a informação é codificada nas dez dimensões atrás referidas.

Estes instrumentos oferecem-nos um conjunto de variáveis que nos permitem responder às questões tratadas neste artigo. Este conjunto de variáveis pode ser organizado considerando, por um lado, a informação relativa ao grupo em geral e, por outro, a informação relativa à inclusão da criança com NEE. Esta organização, que facilitará a leitura dos resultados, é apresentada no quadro 4.

### *Procedimento*

A recolha de dados decorreu entre Fevereiro e Junho de 2000. Todos os jardins de infância foram contactados a fim de determinar o dia da observação. A partir desta marcação podia organizar-se a recolha de dados com a ECERS e a OAP. Essencialmente era determinado o período de actividades da sala em que a OAP podia ser utilizada. Os dados da ECERS eram recolhidos antes, durante e após o registo da OAP.

A visita ao jardim de infância começava cerca de meia-hora antes do início da observação das actividades na sala. Durante este período era possível começar a pontuar os itens da ECERS que não implicam a presença das crianças.

Durante o período de observação com a OAP, mais especificamente entre os pontos de observação, foi também recolhida informação necessária à cotação da ECERS. Antes, aproximadamente um minuto, de cada ponto de observação, observava-se atentamente o que acontecia na sala e com a criança alvo, de forma a poder utilizar o contexto para codificar cada uma das dimensões da OAP. No ponto de observação exacto era registado, em cada uma das dimensões, o que tinha sido observado.

Terminado o preenchimento da OAP eram revistos todos os itens da ECERS e as respectivas cotações. Caso necessário eram feitas as observações necessárias para completar a ECERS e anotados os itens em que teria de se obter informação da educadora. A visita ao jardim de infância terminava com esta recolha de informação junto da educadora.

## Resultados

### *Qualidade geral das salas*

Apresentamos alguns resultados obtidos através da escala de avaliação do ambiente em educação de infância (ECERS) para os jardins de infância da nossa amostra. Estes resultados dizem respeito aos valores médios, máximos e mínimos obtidos nas sete subescalas da ECERS e na escala global (ECERS total). Excluímos aqui os resultados da escala referente aos recursos para crianças com NEE, que será tratada separadamente.

Os jardins de infância observados obtêm um nota global, na avaliação com a ECERS, de 3,90. As subescalas “rotinas e cuidados pessoais”, “materiais e mobiliário” e “necessidades dos adultos” obtêm os valores médios mais altos: 4,63, 4,10 e 4,49, respectivamente. As subescalas que obtêm valores médios mais baixos (3,69, 3,61 e 3,24, respectivamente) são as que avaliam “experiências de linguagem e raciocínio”, “actividades criativas” e “desenvolvimento social”. Foi também nestas subescalas que se encontraram os valores mínimos mais baixos, inferiores a 3, respectivamente de 2,50, 2,71 e 2,17. Tendo em conta os critérios de qualidade da escala, valores inferiores à cotação 3 significam que não estão asseguradas as condições mínimas para o funcionamento da(s) sala(s) nos referidos aspectos.

Uma análise ao nível dos 37 itens (cf. anexo 1, onde são apresentadas as pontuações médias obtidas em cada um dos itens da ECERS) mostra também que os itens com valores médios mais baixos são os que avaliam as condições para brincar com “areia e água” (subescala de “actividades criativas”) e a “consciência multicultural” (subescala de “desenvolvimento social”). Estes itens obtêm os valores médios de 1,83 e 1,39, respectivamente, podendo contribuir para os valores médios das subescalas a que pertencem.

**Quadro 5** Valores médios obtidos na ECERS

	M	DP	Mínimo	Máximo	N válido
Rotinas/cuidados	4,63	0,43	3,80	5,75	23
Materiais/mobiliário	4,10	0,67	3,20	5,40	23
Linguagem/raciocínio	3,69	0,66	2,50	5,50	23
Motricidade	3,97	0,39	3,17	4,60	23
Actividades criativas	3,61	0,61	2,71	5,29	23
Desenvolvimento social	3,24	0,59	2,17	4,83	23
Necessidades adultos	4,49	0,77	3,00	5,75	23
ECERS total	3,90	0,47	3,24	5,09	23

*Papel da educadora responsável*

Como foi referido na secção anterior, os dados da OAP permitem-nos recolher informação sobre o papel da educadora com o grupo alvo, descrevendo as interações desta com as crianças em três dimensões:

- o tipo de actividade estabelecida para a sala (por exemplo, actividades planeadas, actividades livres, transições);
- a função da educadora (por exemplo, transmitir informação, ajudar as crianças);
- o alvo de atenção da educadora (grande grupo, pequeno grupo ou criança individual).

A informação referente às categorias que compõem estas três dimensões é dada pelos 20 pontos de observação deste instrumento. Para cada categoria foram calculadas somas, isto é, foi calculado o número de vezes em que cada categoria aparece ao longo dos vinte pontos de observação. Por sua vez estas somas foram transformadas em percentagens. O quadro 6 descreve os valores médios para cada uma das categorias que compõem as três dimensões de análise.

No que diz respeito à programação da sala, verificamos que na nossa amostra

**Quadro 6** Valores médios relativos às categorias que descrevem o papel da educadora

	M	DP	Mínimo	Máximo	N válido
<i>Programação</i>					
Planeada	46,09	15,88	10	75	23
Transição	13,70	8,69	0	40	23
Livre	31,52	17,93	0	80	23
Refeições	8,70	9,68	0	35	23
<i>Adulto respon.</i>					
Educadora da sala	65,00	22,11	15	95	23
Auxiliar	18,04	14,52	0	55	23
Adulto externo	4,78	10,05	0	30	23
Educadora de apoio	10,87	17,69	0	55	23
<i>Função do adulto</i>					
Transmitir/estruturar	24,13	15,27	0	60	23
Participar	5,43	7,22	0	30	23
Corrigir	35,87	17,43	5	70	23
Supervisionar	21,52	14,26	0	50	23
Arranjo de material	5,22	10,82	0	50	23
Outros (criança)	2,61	3,33	0	10	23
Outros (não criança)	3,70	5,48	0	20	23
Ausente	1,30	2,24	0	5	23
<i>Alvo de atenção</i>					
Grande grupo	54,78	19,33	25	100	23
Pequeno grupo	30,22	16,55	0	60	23
Criança individual	7,83	7,81	0	30	23
Não se relaciona	5,65	6,62	0	25	23
Não se aplica	1,52	2,35	0	5	23

as actividades planeadas ocorrem em cerca de metade dos momentos de observação (46%), seguidas pelas actividades livres em 31,5% das observações. As transições, quando as crianças não fazem nada, ocorrem em 13,5% das observações. De referir que não foram registados momentos de chegada/partida.

Em 65% dos momentos de observação a educadora da sala foi registada como sendo o adulto com uma relação mais directa com as crianças. A auxiliar surge em 18% dos momentos de observação. A presença da educadora de apoio como o adulto principal ocorre em cerca de 11% dos momentos observados. O adulto externo é registado em apenas 5% das ocorrências.

O adulto responsável assume diferentes funções no dia-a-dia educativo que, neste trabalho, foram registadas em sete categorias. Tal como podemos ver no quadro 6, as funções de transmitir informação, corrigir/ajudar as crianças e supervisionar (neste caso o adulto assume um papel mais passivo) são aquelas que ocorrem com maior frequência ao longo dos momentos de observação, respectivamente, em cerca de 24%, 36% e 21,5%. As categorias “outros” e “ausência de adultos” são registadas em percentagens diminutas.

O grande grupo parece ser o alvo de atenção preferencial do adulto, sendo registado em 55% dos momentos de observação. O pequeno grupo ocorre numa percentagem de 30%, e a criança individual surge como alvo de atenção em 8% dos momentos observados.

#### *Qualidade da adequação das salas às crianças com NEE*

Caracterizamos a qualidade do ambiente educativo específico para as crianças com NEE através da subescala da ECERS *recursos para crianças com NEE*. Apresentamos no quadro 7 os valores médios obtidos nesta subescala e em cada um dos cinco itens que a constituem (“individualização”, “oportunidades múltiplas para a aprendizagem e prática de competências”, “envolvimento”, “interacção entre pares”, “promoção da comunicação”).

As salas observadas obtêm nesta subescala uma nota global de 2,8, o que, de acordo com os critérios de qualidade da ECERS, significa que não estão asseguradas as condições mínimas no funcionamento da sala relativamente aos aspectos aqui avaliados.

A análise descritiva, ao nível dos cinco itens que compõem esta subescala, mostra que os itens que avaliam a “individualização”, as “oportunidades múltiplas para a aprendizagem” e a “promoção da comunicação” obtêm também valores médios inferiores a 3, respectivamente, 2,7, 2,5 e 2,8.

De acordo com a operacionalização dos critérios de cotação destes itens, podemos traduzir estes valores pelo seguinte:

“Individualização”. Pouca ou apenas alguma individualização nas tarefas. As crianças tendem a proceder como grupo durante a maior parte do tempo. As tarefas realizadas pelas crianças ou são demasiado fáceis ou é-lhes prestada uma ajuda inadequada.

“Oportunidades de aprendizagem”. São providenciadas poucas



**Quadro 7** Valores médios da subescala adicional da ECERS, recursos para crianças com NEE

	M	DP	Mínimo	Máximo	N válido
ECERS NEE	2,84	0,93	1,40	4,60	23
Individualização	2,70	1,06	1,00	4,00	23
Oportunidades aprendiz.	2,48	0,85	1,00	4,00	23
Envolvimento	3,22	1,24	1,00	6,00	23
Interação entre pares	3,04	1,36	1,00	6,00	23
Promoção comunicação	2,78	1,09	1,00	5,00	23

oportunidades para que as crianças aprendam e pratiquem determinadas competências.

“Promoção da comunicação”. A comunicação das crianças é pouco promovida e encorajada pelo adulto, são proporcionadas poucas alternativas requeridas pelas necessidades das crianças, por vezes podem existir actividades estruturadas que promovam a comunicação, mas isto raramente acontece em actividades livres.

*Experiências educativas das crianças com NEE e diferenças quanto aos seus pares com desenvolvimento normal*

Os dados da OAP permitem-nos recolher informação sobre as experiências das crianças descrevendo-as em seis dimensões:

- relação do adulto com a criança alvo (relação presente, relação não presente);
- situação da criança alvo em relação ao grupo de crianças na sala (grande grupo, pequeno grupo, com outra criança/par, sozinha);
- local físico em que a criança alvo se encontra (dentro da sala, fora da sala, no exterior do edifício);
- interação com pares (cooperativa, paralela, sozinha/isolada);
- tipo de actividade (prestar atenção à educadora, actividade estruturada, actividade semiestruturada, actividade livre, nenhuma actividade, outras);
- conteúdo da actividade (linguagem, música, jogo dramático, construções, jogos sociais, motricidade global, motricidade fina, autonomia, outros).

A informação referente a estas categorias é dada pelos 20 pontos de observação distribuídos, igual e alternadamente, pelas duas crianças (10 pontos de observação para a criança com NEE e 10 pontos de observação para a criança com desenvolvimento normal). Em cada grupo de crianças foram calculadas somas para cada categoria, isto é, foi calculado o número de vezes que cada categoria aparece ao longo dos 10 pontos de observação.

Foi ainda feita a análise de significância estatística das diferenças entre o grupo de crianças com NEE e o grupo de crianças com desenvolvimento normal. Para esta análise utilizamos o *t-teste* de comparação de amostras relacionadas, a um

**Quadro 8** Experiências educativas das crianças com NEE e das crianças com desenvolvimento normal. Comparação de médias de amostras de dimensão 23, *t-teste*

	Grupo NEE	Grupo des. normal	t-teste (p<0,02)
<i>Relação adulto</i>			
Relação presente			
M	7,3	7,1	n.s.
DP	1,77	1,83	
Relação não presente			
M	2,6	2,7	n.s.
DP	1,83	1,91	
<i>Situação</i>			
Grande grupo			
M	4,3	4,7	n.s.
DP	2,00	1,46	
Pequeno grupo			
M	2,9	4,2	s.
DP	1,73	1,57	
Par			
M	0,7	0,6	n.s.
DP	1,34	0,84	
Sozinha			
M	2,0	0,3	s.
DP	1,57	0,56	
<i>Local</i>			
Dentro da sala			
M	7,1	7,1	n.s.
DP	1,89	2,00	
Fora da sala			
M	1,3	1,1	n.s.
DP	1,69	1,28	
Exterior do edifício			
M	1,6	1,7	n.s.
DP	1,9	1,85	
<i>Interação</i>			
Cooperativa			
M	0,3	1	s.
DP	0,57	1,04	
Paralela			
M	7,6	8,5	s.
DP	1,27	1,08	
Isolada			
M	2,1	0,3	s.
DP	1,44	0,57	
<i>Tipo actividade</i>			
Prestar atenção			
M	0,8	1,0	n.s.
DP	0,9	1,1	
Estruturada			
M	2,4	2,6	n.s.
DP	1,16	1,70	
Semiestruturada			
M	0,7	0,8	n.s.
DP	1,00	1,19	
Livre			
M	2,5	3,0	n.s.
DP	1,59	1,94	

(continua na página seguinte)

(continuação da página anterior)

Nenhuma actividade			
M	1,7	0,7	s.
DP	1,26	0,76	
Outra			
M	3	2	n.s.
DP	1,43	1,30	
<i>Conteúdo</i>			
Linguagem			
M	1,8	1,6	n.s.
DP	1,37	1,19	
Música			
M	0,6	0,4	n.s.
DP	0,90	1,12	
Jogo dramático			
M	0,8	1	n.s.
DP	1,28	1,41	
Construções			
M	0,5	0,8	n.s.
DP	1,12	1,3	
Motricidade global			
M	0,7	1	n.s.
DP	0,93	1,21	
Motricidade fina			
M	1,2	1,5	n.s.
DP	1,59	1,53	
Autonomia			
M	1,4	1,7	n.s.
DP	0,98	1,06	
Outro			
M	3,0	2	s.
DP	1,43	1,30	

Notas: s. = diferença entre grupos significativa ( $p < 0,02$ ); n.s. = diferença entre grupos não significativa.

nível de significância de 2%.<sup>7</sup> O quadro 8 descreve os valores médios obtidos pelos dois grupos de crianças, e as diferenças entre estes, em cada uma das categorias que compõem as 6 dimensões de análise.

Em relação ao grupo de crianças com o qual a criança alvo se encontra, verificamos que em cerca de quatro dos momentos de observação as crianças com necessidades encontram-se em grande grupo. O total de momentos em que as crianças com NEE se encontram em grande grupo é muito idêntico ao encontrado nas crianças com desenvolvimento normal. O mesmo se verifica quando a criança alvo está apenas com outra criança (par), são poucos os momentos em que as crianças estão nesta situação e não há diferenças significativas entre as crianças com NEE e as crianças com desenvolvimento normal.

No entanto, podemos ver que as crianças com NEE estão menos tempo em pequeno grupo do que as crianças com desenvolvimento normal. Verificamos que nas primeiras o número de momentos registados em pequeno grupo não chega a três, enquanto que nas segundas esse número é de 4,2.

Por outro lado, as crianças com NEE estão mais tempo sozinhas do que as crianças com desenvolvimento normal. Em cerca de dois dos momentos de

observação as crianças com NEE estão sem a companhia de outra criança, enquanto que no grupo de crianças com desenvolvimento normal esses momentos raramente foram registados.

Quanto ao tipo de actividade (descreve o modo pelo qual a actividade realizada pela criança foi estruturada pela educadora), os dois grupos de crianças realizam os diferentes tipos de actividades com frequências aproximadas. No entanto, verificam-se mais momentos de observação em que as crianças com NEE não têm nenhuma actividade; neste grupo estes momentos ocorrem em quase 2 dos pontos registados, enquanto que no outro grupo de crianças o número médio é de 0,7.

Os dois grupos de crianças também não se diferenciam quanto à maior parte das actividades realizadas. Chamamos apenas a atenção para a categoria “outros”, onde a percentagem de momentos em que esta categoria foi codificada é superior no grupo de crianças com NEE. A categoria “outros” ocorreu, em média, em três dos momentos de observação registados, enquanto que no grupo de crianças com desenvolvimento normal ocorreu em cerca de dois.

Em síntese, apesar de, de um modo geral, não se verificarem muitas diferenças nas experiências vividas pelas crianças com NEE em relação ao grupo de crianças com desenvolvimento normal, verificamos algumas diferenças em aspectos que nos parecem cruciais. As crianças com NEE passam mais tempo sozinhas e sem fazer nada do que os seus pares com desenvolvimento normal. Desenvolvem menos actividades de estilo cooperativo e até mesmo paralelo. No entanto é de salientar que nunca deixam de participar nas actividades de grande grupo.

## Discussão de resultados e conclusões

### *Qualidade geral*

A qualidade geral das salas observadas, enquanto avaliada pela ECERS, obtém um valor baixo relativamente ao que seria desenvolvimentalmente desejável. Lembremos que de acordo com os critérios de cotação da escala (Harms & Clifford, 1980), apenas valores iguais ou superiores a 5 indicam boas condições, ou seja, condições desenvolvimentalmente adequadas. O valor médio de 3,9 indica que pouco mais que as condições mínimas são asseguradas pelas salas que observámos. É, no entanto, importante salientar que, em termos de nota global, não foram encontrados valores inferiores a 3, o que indica a inexistência nesta amostra de salas sem condições mínimas de funcionamento.

Algumas das subescalas mais directamente relacionadas com as actividades desenvolvidas no contexto da sala revelam valores mínimos indesejáveis, ou seja, inferiores a 3. Estas subescalas, que também obtêm valores médios mais baixos, são as que avaliam “experiências de linguagem e raciocínio”, “actividades criativas” e “desenvolvimento social”. O valor baixo das duas últimas destas subescalas poderá ter a contribuição dos valores particularmente baixos de alguns dos seus itens. O



mesmo não acontece na subescala de “experiências de linguagem e raciocínio”, cujos valores dos seus itens são relativamente próximos (cf. anexo 1). O valor médio desta subescala (3,67) e o facto de existirem salas que não asseguram as condições mínimas, parece-nos ser preocupante.

“A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendam.” (Ministério da Educação, 1997b, p. 66). E se estamos a falar de contextos inclusivos, esta área assume especial importância, pois as dificuldades de linguagem e comunicação estão frequentemente associadas a crianças com necessidades educativas especiais. As crianças com NEE observadas nesta amostra tinham problemas de linguagem associados (Gamelas, 2001). Os baixos valores médios obtidos nesta subescala indicam a necessidade de um grande investimento neste domínio. Mais especificamente, e de acordo com a operacionalização dos itens da ECERS, é necessário providenciar um maior número de materiais e de actividades, de forma a permitir o desenvolvimento de interacções mais ricas entre adultos e crianças.

Tal como foi referido na introdução, vários autores têm vindo a salientar a necessidade de desenvolver estudos sobre os efeitos da variação da qualidade dos contextos inclusivos no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais (Bailey *et al.* 1998; Odom 2000). Esta necessidade advém do facto de se constatar que é difícil encontrar contextos de educação pré-escolar com níveis de qualidade adequados ao desenvolvimento.

A dificuldade de encontrar, em Portugal, contextos pré-escolares de qualidade foi também salientada nos trabalhos resultantes do ECCE. Um conjunto de 88 jardins de infância, de diferentes tipos, situados nas regiões Norte e Sul do país, obtêm na ECERS total um valor médio muito próximo do valor 4 (Bairrão, Leal, Lima & Morgado, 1997; FPCE, 1999). Verificou-se também neste estudo que os jardins de infância possuem uma qualidade bastante homogénea. Não foram encontrados jardins de infância com notas globais inferiores a três mas, em contrapartida, apenas 3% dos jardins de infância obtêm notas iguais ou superiores a cinco. Uma análise mais atenta da distribuição destas notas pelas zonas do país consideradas no ECCE, revela ainda que a relativa homogeneidade encontrada deve ser interpretada com algum cuidado (FPCE, 1999). O facto de os jardins de infância de uma zona não metropolitana do interior do país terem obtido as notas mais baixas, levou os investigadores a levantar a hipótese de, a nível do país, haver uma maior heterogeneidade na qualidade dos jardins de infância.

Esta heterogeneidade é salientada, como sendo preocupante, no *Estudo Temático da OCDE sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal* (Ministério da Educação, 2000). A equipa de trabalho da OCDE considera preocupante a diversidade da qualidade dos serviços que são oferecidos às famílias, encontrando disparidades por todo o país. Aconselha que “os domínios de qualidade relativos aos estabelecimentos precisam de ser formalizados ao nível mais alargado, através de noções institucionalizadas sobre qualidade” (Ministério da Educação, 2000, p. 208).

Assim, na educação pré-escolar em geral, e na educação pré-escolar inclusiva

em particular, a promoção da qualidade coloca-se como o grande desafio às políticas educativas do nosso país.

### *Papel da educadora responsável*

As educadoras das salas observadas tendem a organizar e a conduzir as actividades para as crianças. Mas também disponibilizam um período considerável para actividades livres, ou seja, para as crianças escolherem entre várias actividades que não foram organizadas nem planeadas pela educadora. De acordo com o esperado, é também a educadora o adulto que, durante um maior período de tempo, tem uma relação mais directa com as crianças. Dentro das muitas funções que as educadoras podem ter no contexto da sala predominam as que consistem em: ajudar e corrigir a criança, transmitir ou estruturar informação, e supervisionar. Verificamos que durante a maior parte do tempo as educadoras direccionam a sua atenção para o grande grupo, seguido de trabalho com o pequeno grupo. Os períodos dedicados individualmente a uma criança são pouco frequentes.

Este padrão de actuação, que abaixo sintetizamos, está muito próximo do padrão encontrado no ECCE (ECCE Study Group, 1997). A percentagem de tempo dedicada a cada uma das categorias é muito idêntica à encontrada neste estudo.

Este padrão contrasta com o estilo de actuação encontrado nos outros países que participaram no ECCE. Comparativamente com a Alemanha ou com a Áustria, em Portugal verifica-se um maior período para actividades planeadas. O tempo dedicado a uma só criança é menor do que em Espanha ou na Alemanha, onde as educadoras dispendem uma maior parte do seu tempo a trabalhar individualmente com uma criança (ECCE Study Group, 1997).

Dado o predomínio de actividades estruturadas dirigidas habitualmente a todo o grupo, podemos classificar, tendencialmente, o “perfil” deste grupo de educadoras como bastante directivo (Lera & González, 1999). No entanto os desvios-padrão encontrados indicam-nos alguma variabilidade, podendo assim haver outro tipo de perfis.

A importância dada ao grande grupo coloca-nos a questão de saber como são “individualizadas” as actividades no sentido de responder às necessidades especiais das crianças.

**Quadro 9** Períodos de tempo dedicados individualmente a uma criança

Programa da educadora	Papel da educadora	Alvo da atenção
Planeado 46% (49%)	Ajudar/corrigir 36% (31%)	Grande grupo 55% (47%)
Livre 31,5% (34%)	Transmitir estruturar 24% (24%)	Pequeno grupo 30% (33%)
	Supervisionar 21,5% (18%)	Criança individual 8% (8%)

Nota: as percentagens referidas em itálico referem-se aos valores descritos pelo ECCE.

*Qualidade da adequação da sala às crianças com necessidades educativas especiais*

A qualidade dos recursos para crianças com necessidades educativas especiais, enquanto avaliada pela ECERS, atinge valores baixos, não satisfazendo, de acordo com os critérios da escala, as condições mínimas de adequação ao desenvolvimento.

Os aspectos mais críticos estão relacionados com a individualização, a existência de oportunidades múltiplas para a aprendizagem e a promoção da comunicação. As crianças com NEE tendem a proceder como o grupo durante a maior parte do dia, sendo-lhes dada ajuda pouco adequada para realizarem as mesmas tarefas das outras crianças. São providenciadas poucas oportunidades para a aprendizagem e prática de competências. A promoção da comunicação é pouco encorajada pelo adulto, sobretudo durante actividades livres, surgindo como uma área pouco intencionalizada. Aspectos como o “envolvimento” (enquanto definido por esta subescala) e “interacções entre pares” obtêm valores médios próximos de 3, indicando a existência de requisitos mínimos.

Os itens que compõem esta subescala, bem como a operacionalização feita para as respectivas cotações, têm por base aspectos identificados como cruciais na intervenção junto de crianças com NEE numa sala de jardim de infância. São eles, a existência de um currículo (integrado no contexto natural das actividades) e a estruturação das actividades e do ambiente (de modo a facilitar as interacções entre crianças e a sua aproximação aos materiais). No entanto estes aspectos continuam a ser os de mais difícil implementação (Grahm & Bryant, 1993; Odom, 2000) e de avaliação (Hemmeter, 2000).

Grahm e Bryant (1993) referem que a individualização é mais um conceito do que uma prática; as crianças com NEE passam a maior parte do dia em actividades de grande grupo, em que os materiais e as instruções são iguais para todas as crianças. Por sua vez, Hemmeter (2000) refere que os objectivos considerados funcional e desenvolvimentalmente adequados para as crianças com NEE não são identificados de forma consistente. Odom (2000) é de opinião que a instrução especializada é uma componente necessária nos contextos pré-escolares inclusivos. Mas a forma como essa instrução deve ser aplicada e o significado da sua intensidade é uma questão que permanece (Wolery & Gast, 2000).

A questão de trabalho que discutimos agora remete para a complexidade subjacente às intervenções centradas na sala de actividades e sentimos que o nosso estudo, sobre esta questão, tem várias limitações. Estas passam pelos seguintes aspectos:

- A subescala da ECERS parece-nos ser insuficiente para responder a estas questões. Os resultados devem ser interpretados como uma “amostra” de indicadores a explorar em estudos posteriores.
- Sendo os aspectos de processo os que acabam por determinar a qualidade, é importante utilizar instrumentos mais fortes no estudo das interacções entre crianças e adultos e no estudo da forma pela qual a criança está envolvida nas actividades. A adequação do contexto de aprendizagem às necessidades

individuais das crianças com NEE pode ser avaliada através da avaliação do *envolvimento* da criança nas actividades e rotinas da sala (Kruif & McWilliam, 1999; Ridley, McWilliam & Oates 2000; Odom, 2000).

McWilliam e Bailey (1992) definem *envolvimento* como a quantidade de tempo em que as crianças interagem apropriadamente com o ambiente a diferentes níveis de competência. Vários estudos têm identificado os factores que mais contribuem para o envolvimento. Com base na revisão desses estudos, Kruif e McWilliam (1999) indicam os factores mais importantes: a organização aberta da sala; a existência de materiais variados, desenvolvimentalmente adequados e acessíveis às crianças; a possibilidade de as crianças fazerem escolhas; transições suaves entre actividades; sequenciação cuidada de actividades; e ensino incidental.

Alguns destes factores estão contemplados na escala ECERS. Ridley, McWilliam e Oates (2000) verificaram correlações positivas entre medidas de envolvimento e a qualidade geral, enquanto avaliada pela ECERS, de contextos pré-escolares. Não foi objectivo deste trabalho avaliar o envolvimento tal qual ele é definido pelos autores que temos vindo a citar. A abordagem deste tema seria, por si só, um novo trabalho. De qualquer forma, a importância que lhe tem sido atribuída pela literatura nos últimos anos levanta a necessidade de este tipo de estudos serem realizados na avaliação de contextos pré-escolares inclusivos no nosso país.

#### *Experiências educativas das crianças com NEE e diferenças quanto aos seus pares com desenvolvimento normal*

Durante a maior parte do tempo que estão na sala, as crianças com NEE, tal como as crianças com desenvolvimento normal, relacionam-se de alguma forma com a educadora responsável. Estão muitas vezes em grande grupo e o tipo de actividades realizadas, quer no que diz respeito à sua estruturação, quer no que diz respeito ao seu conteúdo, é idêntico nos dois grupos de crianças.

As diferenças encontrados dizem respeito ao *contexto social* das crianças com NEE. Verificou-se que estão menos tempo em pequeno grupo que as crianças com desenvolvimento normal. Passam também mais tempo sozinhas, sem se relacionarem com os seus pares. Desenvolvem menos actividades de tipo cooperativo e também menos actividades paralelas que as crianças com desenvolvimento normal.

Verifica-se ainda que as crianças com NEE registam mais momentos em que não realizam qualquer actividade.

O relativo isolamento das crianças com NEE em relação aos seus pares é, infelizmente, um dos factos mais comprovados pela investigação. As crianças com necessidades especiais mostram dificuldades no desenvolvimento de interacções sociais com os seus pares e correm um maior risco de rejeição.

Algumas estratégias (por exemplo, modelagem, jogo dramático, reforço social) têm sido apontadas como eficazes no desenvolvimento deste tipo de interacções. Contudo, a utilização de qualquer estratégia deve ser associada à avaliação



individual de cada criança com NEE. Odom (2000) refere que, na perspectiva da inclusão, os padrões de sucesso para a integração social devem ser determinados individualmente. Quando uma criança com NEE é inserida num contexto pré-escolar regular, o educador e, possivelmente, os outros membros da equipa devem determinar o seu nível de competência e de integração social. A partir dessa informação devem ser estabelecidos objectivos realistas para a criança e planeadas oportunidades de aprendizagem que conduzam a uma maior inclusão social.

O facto de as crianças com NEE passarem mais tempo sem realizarem qualquer actividade merece-nos também alguns comentários. Dado que as educadoras da nossa amostra dedicam a maior parte do seu tempo às actividades de grande grupo, e a percentagem de tempo em que as crianças com NEE estão em grande grupo é idêntica à das crianças sem problemas, levantamos a hipótese de que os momentos de não actividade surjam durante os períodos destinados às actividades livres (em que as crianças podem escolher as actividades disponíveis nos cantos da sala). De facto, durante as visitas aos jardins de infância, nunca verificámos que as crianças com NEE ficassem excluídas das actividades estruturadas pelas educadoras para o grande grupo. As crianças podiam realizar essas tarefas com mais ou menos sucesso, mas nunca se verificaram situações de exclusão.

No entanto, nos momentos de actividades livres, as crianças com NEE estão “entregues a si mesmas” para escolher a tarefa que é do seu agrado. A existência de poucos materiais e actividades revelados pela ECERS em algumas áreas, a dificuldade revelada por estas crianças em “negociar” actividades com os seus pares, e o facto de a atenção individualizada não ser uma das características reveladas pelo grupo de educadoras, poderão ser factores que concorrem para a existência de períodos em que as crianças com NEE não realizam nada.

Sobre o envolvimento individual das educadoras com as crianças com NEE, Kontos, Moore e Giorgetti (1998) referem que a probabilidade de as educadoras interagirem com estas crianças quando elas estão sozinhas é menor do que a probabilidade de interagirem com crianças ditas normais nas mesmas circunstâncias.

Pensamos ser importante desenvolver estudos sobre a *constelação social* das crianças com NEE, quer relativamente às outras crianças, quer relativamente aos adultos responsáveis.

O presente trabalho teve como objectivo principal contribuir para o conhecimento da qualidade de contextos pré-escolares inclusivos na zona do Grande Porto. Tentámos, sobretudo, *fotografar* o que existe e levantar questões direccionadas para o como e o porquê. Pensamos que *esta fotografia* permitiu focar aspectos importantes que cumpre agora salientar.

A nota global obtida na ECERS pelos jardins de infância observados revela que as condições mínimas de funcionamento estão asseguradas, no entanto os valores considerados desenvolvimentalmente adequados não são regra nos jardins de infância desta amostra. Este facto leva-nos a reflectir acerca da adequação destes contextos às crianças em situação de risco como são as crianças com NEE. Esta preocupação é acentuada pelos valores obtidos na subescala que avalia os recursos das salas de jardins de infância para estas crianças.

No artigo 20.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é afirmado que “O Estado definirá critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados em todas as modalidades de educação pré-escolar.” (ME, 1997a, p. 26). Tendo o estado assumido uma política inclusiva, esta definição torna-se urgente e esperamos que ocorra num futuro próximo.

Podemos ter traçado um quadro algo pessimista sobre o conjunto de jardins de infância que analisámos. Contudo, tal como fica explícito nos valores máximos obtidos pelos indicadores de qualidade por nós utilizados, também existem jardins de infância inclusivos de boa qualidade. Serão poucos, não suficientes para inverter a tendência da média, mas existem e merecem estudos mais pormenorizados sobre pequenas subamostras. De um modo geral temos feito referência a modelos de qualidade estudados noutros países, sobretudo de origem anglo-saxónica. Seria de extrema importância verificar que conjugação de factores promove a qualidade de contextos inclusivos em Portugal e, desta forma, incentivar de forma objectiva a promoção da qualidade da inclusão no nosso país.

O estudo realizado tem um carácter mais descritivo do que explicativo. Numa altura em que, quer a intervenção precoce quer a educação pré-escolar têm sido alvos de algum debate no nosso país, esperamos prestar um contributo para o conhecimento de contextos pré-escolares inclusivos e estimular a continuidade de trabalhos neste domínio.

## Notas

- 1 Este artigo tem por base um estudo mais alargado denominado Contributos para o Estudo da Ecologia de Contextos Pré-Escolares Inclusivos (Gamelas, 2001). Esse estudo constituiu prova de dissertação de mestrado em psicologia, na especialidade de Intervenção Precoce, orientada pelo professor doutor Joaquim Bairrão, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação — Universidade do Porto.
- 2 ECCE é o termo abreviado adoptado pelas equipas que participaram no Estudo Europeu sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar. Esta sigla será utilizada ao longo deste artigo sempre que for feita referência a este estudo.
- 3 Tal como já foi referido, este artigo tem por base um estudo mais alargado (Gamelas, 2001), onde foram avaliados, além dos aspectos de processo, os aspectos estruturais dos jardins de infância. Para esta avaliação foi utilizado um outro instrumento, o questionário sobre características estruturais de contextos pré-escolares inclusivos. Tal como o nome indica tem por objectivo recolher informação acerca das características estruturais de salas inclusivas de jardins de infância. É constituído por duas partes, a primeira dizendo respeito à sala em geral, a segunda abordando questões de planificação/actuação relativa ao apoio da criança com NEE no contexto da sala. Para mais informação o leitor poderá consultar o trabalho atrás citado.

- 4 A ECERS foi traduzida e adaptada em Portugal no âmbito do ECCE. Utilizamos neste trabalho a versão resultante deste projecto.
- 5 A subescala da ECERS - recursos para crianças com necessidades educativas especiais - foi traduzida no âmbito do ECCE. Utilizamos neste trabalho a versão resultante deste projecto.
- 6 A OAP foi traduzida e utilizada em Portugal no âmbito do ECCE. Utilizamos neste trabalho a versão resultante deste projecto.
- 7 Dado o grande número de variáveis envolvido nesta comparação, em relação ao número de casos, o t-teste foi calculado para níveis de significância 5% e 2%. As diferenças entre grupos mantiveram-se para os dois níveis de significância. No entanto, temos consciência de que análises de estatística mais avançada poderiam ser mais precisas na determinação destas diferenças, pelo que estas devem ser consideradas como indicadores a explorar.

## Anexo 1

**Quadro A1** Itens da ECERS: médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos

	M	DP	Mínimo	Máximo	N válido
<i>Rotinas/cuidados</i>	4,63	0,43	3,80	5,75	23
1) Chegada/saída	5,26	0,81	3,00	7,00	23
2) Refeições	3,96	0,56	3,00	5,00	9
3) Sono/descanso	3,44	0,53	3,00	4,00	23
4) Condições higiene	5,48	1,12	3,00	7,00	23
5) Cuidados pessoais	4,22	0,52	3,00	5,00	23
<i>Materiais/mobiliário</i>	4,10	0,67	3,20	5,40	23
6) Mobiliário rotinas	4,83	1,27	2,00	7,00	23
7) Mob. aprendizagem	3,57	0,66	2,00	5,00	23
8) Mobiliário descanso	3,96	1,11	3,00	7,00	23
9) Arranjo da sala	4,26	1,05	2,00	6,00	23
10) Relação material/cça	3,87	1,01	2,00	6,00	23
<i>Linguagem/raciocínio</i>	3,69	0,66	2,50	5,50	23
11) Compreensão ling.	3,74	0,86	2,00	6,00	23
12) Utilização ling.	3,65	0,88	3,00	6,00	23
13) Utilização conceitos	3,65	0,88	2,00	6,00	23
14) Uso informal ling.	3,70	0,76	2,00	5,00	23
<i>Motricidade</i>	3,97	0,39	3,17	4,60	23
15) Material mot. fina	4,17	0,94	3,00	6,00	23
16) Supervisão m. fina	4,41	0,80	3,00	6,00	23
17) Espaço movimentação	3,48	1,12	2,00	6,00	23
18) Equip. mot. global	3,30	1,02	1,00	5,00	23
19) Tempo mot. global	4,23	0,53	3,00	5,00	22
<i>Actividades criativas</i>	3,61	0,61	2,71	5,29	23
21) Arte	3,70	1,02	1,00	6,00	23
22) Música/movimento	3,91	0,81	3,00	6,00	22
23) Blocos	3,43	1,27	1,00	6,00	23
24) Areia/água	1,83	1,07	1,00	4,00	23
25) Jogo dramático	3,39	0,50	3,00	4,00	23
26) Horário act). criativas	4,13	0,92	3,00	6,00	23
27) Supervisão act). criat.	4,91	0,95	3,00	6,00	23
<i>Desenvol. social</i>	3,24	0,59	2,17	4,83	23
28) Espaço sozinho	2,61	0,66	2,00	4,00	23
29) Jogo livre	3,70	0,88	3,00	6,00	23
30) Tempo de grupo	3,78	0,85	3,00	6,00	23
31) Consc. multicultural	1,39	0,50	1,00	2,00	23
32) Qualidade interacção	4,17	1,03	2,00	6,00	23
33) Adequação NEE	3,78	0,74	2,00	5,00	23
<i>Necessidades adultos</i>	4,49	0,77	3,00	5,75	23
34) Área pessoal adulto	4,87	1,14	3,00	7,00	23
35) Desenv. profissional	3,73	0,70	2,00	5,00	22
36) Área encontro adultos	5,04	1,26	3,00	7,00	23
37) Envolvimento pais	4,26	0,75	3,00	6,00	23
<i>ECERS total</i>	3,90	0,47	3,24	5,09	23

## Referências

- Almeida, I. C. (1997). A perspectiva ecológica em intervenção precoce. *Cadernos CEACF*, 13/14, 29-40.
- Almeida, I. C. (2000). A importância da intervenção precoce no actual contexto sócio-educativo. *Cadernos CEACF*, 15/16, 55-74.
- Bailey, D. B., & Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. Nova Iorque: Maxwell MacMillan Publishing Co.
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., & Wesley P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 27-47.
- Bailey, D. B., & McWilliam, P. J. (1993). The search for quality indicators. In P. J. McWilliam & D. B. Bailey (Eds.), *Working together with children and families: Case studies in early intervention*. Baltimore: P. Brookes Publishing Co.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: O caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, X (3), 7-30.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Educação pré-escolar: Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, J. (1999, Outubro). *Early intervention in portugal*. Comunicação apresentada no Simpósio Internacional de Investigação, Excelence in Early Childhood Intervention. Suécia: Universidade de Mälardalen em Vätseras.
- Bairrão, J., Leal, T., Lima, I. A., & Morgado, R. (1997). Educação pré-escolar. In Ministério da Educação (Ed.), *A evolução do sistema educativo e PRODEP: Estudos temáticos* (Vol. II). Lisboa: Ministério da Educação — Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Bayliss, P. (1995). *Integration, segregation and inclusion: Frameworks and rationales*. Exeter: University of Exeter, School of Education (policopiado).
- Bowe, F. G. (1995). *Birth to five: Early childhood special education*. Nova Iorque: Delmar Publishers.
- Carta, J., Sainato, D., & Greenwood, C. (1993). Advances in the ecological assessment of classroom instruction for young children with handicaps. In S. Odom & M. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base*. Baltimore: Brookes.
- Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. D. (1992). *Adapting early childhood curricula for children with special needs*. Nova Iorque: Macmillan Publishing Company.
- Cost, Quality and Outcomes Study Team (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care center: Executive summary*. Denver: University of Colorado.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ECCE Study Group (1997). *European child care and education: Cross national analyses of the quality and effects of different types early childhood programs on children's development*. Final report submitted to European Union DGXII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.
- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (1999). *Educação pré-escolar em Portugal. Estudo de qualidade*. Relatório final enviado à Fundação Calouste Gulbenkian (Linha de Investigação 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança). Porto: Centro de Psicologia da Universidade do Porto.
- Felgueiras, I. (2000). Perspectivas actuais sobre intervenção precoce: Relato do Simpósio "Excelence in Early Childhood Intervention". *Cadernos CEACF*, 15/16, 55-74.
- Gamelas, A. M. (2001). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Tese de mestrado não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Graham, M. A., & Bryant, D. M. (1993). Developmentally appropriate environments for children with special needs. *Infants and Young Children*, 5 (3), 31-42.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early childhood environment rating scale*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Harms, T. (1991). *The assessment of quality in child care settings*. North Carolina: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill (policopiado).
- Harms, T. (1992). Designing settings to support high-quality care. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Yearbook in early childhood education* (Vol. 3). Nova Iorque: Teachers College, Columbia University.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Bailey, D. B. (1986). *ECERS special needs items*. North Carolina: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill (policopiado).
- Hemmeter, M. L. (2000). Classroom-based interventions: Evaluating the past and looking toward the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 56-61.
- Howes, C. (1983). Caregiver behavior in center and in family day care. *Journal of Applied Psychology*, 4, 99-107.
- Kontos, S., Moore, D., & Giorgetti, K. (1998). The ecology of inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (1), 38-48.
- Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (4), 515-536.
- Lera, M. J., & González, M. M. (1999). La vida en las aulas. *Cuadernos de Pedagogia*, 274, 62-66.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. Nova Iorque: Maxwell MacMillan Publishing Co.
- Ministério da Educação (1997a). *Educação pré-escolar: Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997b). *Educação pré-escolar: Orientações curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Ministério da Educação (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Relatório preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moss, P. (1994). Defining quality: Values, stakeholders and processes. In P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 20-27.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1993). Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S. Odom & M. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base*. Baltimore: Brookes.
- Palacios, J., & Lera, M. J. (1991). Observations of activities in preschools. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 139-150.
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education & Development*, 11 (2), 133-146.
- Rossbach, H. G., Clifford, R. M., & Harms, T. (1991). *Dimensions of the early childhood environment rating scale*. Comunicação apresentada na Aera Annual Conference, Chicago.
- Thurman, S. K., Cornwell, J. R., & Gottwald, S. R. (1997). *Contexts of early intervention: Systems and settings*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T., & Rossbach, H. G. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 283-298.
- Tietze, W., & Rossbach, H. G. (1984). *A conceptual framework for the analysis of socialization environments*. Comunicação apresentada na Inaugural European Conference of the International Society for the Study of Behavioural Development, Groninger.
- UNESCO (1994). Necessidades educativas especiais. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. *Inovação*, 7 (1) (separata).
- Wolery, M. (1994). Designing inclusive environments for young children with special needs. In M. Wolery & J. S. Wilbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs*. Washington: NAEYC.
- Wolery, M., & Gast, D. L. (2000). Classroom research for young children with disabilities: Assumptions that guided the conduct of research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 49-55.
- Wolery, M., & Wilbers, J. S. (1994). Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. In M. Wolery & J. S. Wilbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (pp. ?-?). Washington: NAEYC.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7(1).

Contributions to the study of quality in inclusive pre-school contexts (abstract)

This work aims to describe the quality of regular kindergarten that are attended by children with special educational needs (SEN). It also aims to describe the daily experiences lived by children with SEN. We resorted to a sample of 23 kindergarten rooms, in Great Oporto area, selecting from each one a child with SEN and another with normal development. The used instruments were: Early childhood environment rating scale — ECERS (Harms & Clifford, 1980); ECERS — Provisions for children with special educational needs; Observing activities in the kindergarten — OAP (Palacios & Lera, 1991). The general quality of the playrooms, while evaluated by ECERS, revealed that minimum working conditions are assured. But there are aspects of inadequate quality with respect to room provisions for children with SEN. Generally, children with SEN share the same activities with their peers of normal development, but spend more time on their own and without practising any activity.