

Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas: Dados Relativos às Qualidades Psicométricas dos Dados

Tânia Boavida, Cecília Aguiar & Júlia Serpa Pimentel
(Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal)

Qualquer contexto de educação pré-escolar é um sistema humano complexo que envolve numerosos indivíduos e grupos de interesse. Existem muitos critérios potenciais de qualidade, intimamente ligados a crenças sobre objectivos e funções. Por sua vez, estas crenças são formadas por perspectivas da infância, por padrões culturais e valores pessoais, assim como por estruturas sociais, níveis de pobreza e riqueza, etc. (Woodhead, 1996). Embora o conceito de qualidade seja relativo, existe algum consenso, nos países da Europa e nos Estados Unidos, sobre as dimensões envolvidas na qualidade da educação pré-escolar, existindo diferentes contributos que nos permitem operacionalizar o estudo da qualidade nestes contextos (Bairrão, 1998).

Segundo a National Association for the Education of Young Children (1997), um contexto pré-escolar de elevada qualidade é aquele que garante um ambiente seguro e educativo que promove o desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e da linguagem das crianças, sendo sensível às necessidades e preferências das famílias.

Woodhead (1996) sugere um modelo que abrange múltiplas perspectivas, múltiplos beneficiários e múltiplos benefícios e que pode acomodar diversas visões da qualidade. Este é um modelo tridimensional, baseado em três questões: (a) quem são os interessados, (b) quem são os beneficiários, (c) o que são indicadores de qualidade.

Katz (1998), considerando a qualidade em educação pré-escolar sob as várias perspectivas que reflectem o ponto de vista dos diferentes interlocutores, apresenta uma síntese em que analisa cinco perspectivas: (1) perspectiva orientada de cima para baixo - esta perspectiva centra-se em certas características do contexto, segundo a perspectiva dos adultos que têm a seu cargo a execução ou aprovação do programa (alguns estudos têm vindo a evidenciar a importância que estes aspectos têm na previsão de alguns efeitos dos contextos de educação pré-escolar); (2) perspectiva orientada de baixo para cima - esta abordagem centra-se na forma como o contexto pré-escolar é realmente vivido pelas crianças (a investigação é unânime em considerar que a criança deve-se sentir integrada no contexto, deve-se sentir aceite, compreendida e protegida pelos adultos, ou seja, o contexto deve oferecer às crianças, na maior parte dos dias, uma experiência intelectual e socialmente motivadora e satisfatória, sem depender de actividades especiais esporádicas); (3) perspectiva exterior-interna ao programa - nesta perspectiva são as características das relações pais/educadores que se destacam, e a forma

como são percebidas pelos pais; (4) perspectiva interior ao programa - refere-se ao modo como a qualidade do contexto pré-escolar é percebida pelos educadores a nível das relações entre colegas, das relações entre educadores e pais e das relações entre os profissionais e a instituição onde trabalham; (5) perspectiva exterior ao programa - a avaliação da qualidade nesta perspectiva deve basear-se na percepção dos cidadãos relativamente aos programas, recursos e políticas, entre outros.

Cada uma destas cinco perspectivas contribui de forma diferente para a avaliação global da qualidade de um contexto de educação pré-escolar. Por outro lado, ajudam-nos a compreender que nenhuma operacionalização abrange a multiplicidade de perspectivas pelas quais podemos estudar a qualidade. Qualquer abordagem à avaliação da qualidade requer tanto um conjunto de critérios aplicáveis a cada contexto, como um consenso sobre os padrões mínimos de qualidade segundo cada critério.

Partindo de uma abordagem sistémica e ecológica, que considera o desenvolvimento da criança como o resultado da interacção entre a criança e os diferentes ecossistemas em que ela se insere, torna-se necessário perceber as características dos contextos pré-escolares no âmbito dessa interdependência, integrando aspectos estruturais e aspectos processuais (Bairrão, 1998). Os aspectos estruturais incluem os aspectos estáveis dos contextos, como as características físicas e ambientais dos mesmos e as características, atitudes e crenças das pessoas que neles actuam. Os aspectos de processo incluem as interacções sociais adulto-criança e criança-criança (Bairrão, 1998).

Gamelas (2003) cita vários autores que salientam a importância (a) da avaliação da qualidade geral em contextos inclusivos, de modo a obtermos uma visão das características do contexto pré-escolar que são desejáveis para todas as crianças e (b) da avaliação das experiências específicas das crianças com incapacidades que frequentam os mesmos. No entanto, indicadores de qualidade das experiências inclusivas têm que ser tidos em conta, para uma melhor adequação dos contextos às crianças com incapacidades. A adequação do contexto pré-escolar pode ser avaliada através do envolvimento da criança nas actividades e rotinas da sala e através de características da sala e do jardim-de-infância, como a filosofia da instituição, o apoio administrativo, recursos, colaboração entre os profissionais, oportunidades de escolha para a família e interacções que o educador tem com as crianças com incapacidades (Odom, 2000).

Pretendendo identificar e avaliar as práticas que se considera promoverem resultados mais positivos para crianças com incapacidades, Wolery, Pauca, Brashers e Grant desenvolveram a Quality of Inclusive Experiences Measure - QIEM [Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas (Wolery et al., 2000/2007)].

Em Portugal, a investigação sobre a qualidade em contextos pré-escolares, nomeadamente sobre a qualidade inclusiva, é ainda parca. Gamelas (2003) fez um estudo sobre a ecologia das experiências vividas pelas crianças com incapacidades a frequentarem jardins-de-infância regulares, na área metropolitana do Porto, e verificou que a qualidade de recursos para crianças com incapacidades não satisfaz as condições mínimas de adequação ao desenvolvimento.

Neste estudo, pretendemos retirar ilações acerca da adequação e utilidade do QIEM para a avaliação das práticas inclusivas nos jardins-de-infância portugueses.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 50 salas de jardim-de-infância inclusivas (sendo inclusivas na medida em que incluíam, pelo menos, uma criança ao abrigo do Decreto-Lei N.º 319/91 e da Portaria N.º 611/93, no ano lectivo de 2007/2008), pertencentes a 21 agrupamentos do distrito de Lisboa, aleatoriamente seleccionados com base na listagem disponível na página electrónica da Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL). O procedimento de amostragem utilizado foi o que se encontra descrito em seguida.

Para a realização deste estudo foi requerida autorização à DREL, à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) e à Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Acedendo ao site da DREL foi constituída uma listagem dos 145 Agrupamentos Escolares do Distrito de Lisboa. Foram atribuídos números a todos os agrupamentos de escolas e aplicada uma sequência de números aleatórios (elaborada a partir de um programa acessível na Internet). Foram enviadas cartas aos Conselhos Executivos dos primeiros 50 agrupamentos. O conteúdo incluía informações relativas aos objectivos do estudo, uma breve descrição dos procedimentos a adoptar, nomeadamente no que diz respeito ao consentimento informado dos participantes, bem como um pedido de informação acerca das salas de jardim-de-infância inclusivas do agrupamento – tipo de instituição, idade e problemática das crianças. O envio destas cartas foi seguido de um contacto telefónico com o objectivo de recolher informação sobre o interesse e disponibilidade em participar no estudo. Uma vez que houve um número reduzido de respostas dos agrupamentos, foram enviadas cartas aos 50 agrupamentos seguintes. Após a manifestação de interesse e disponibilidade por parte dos agrupamentos, foram marcadas reuniões com todos os educadores do ensino regular das salas de jardim-de-infância inclusivas dos agrupamentos de escolas que responderam afirmativamente e com os educadores do ensino especial que prestavam apoio às crianças com incapacidades. Durante estas reuniões, foi disponibilizada informação escrita à semelhança da que foi enviada para os conselhos executivos dos

agrupamentos, prestados esclarecimentos adicionais (nomeadamente sobre o procedimento de recolha de dados) e distribuídas cartas de consentimento informado dirigidas a todos os participantes.

Nas salas de jardim-de-infância frequentadas por mais de uma criança com incapacidades, foi aleatoriamente seleccionada a criança a ser observada.

Os grupos de crianças das salas que participaram neste estudo eram, na sua grande maioria, heterogéneos (92 %). A dimensão do grupo observada variou entre 10 e 24 crianças ($M = 17.82$ e $DP = 2.15$), com um rácio adulto-criança com $M = 8.14$ e $DP = 2.02$. As educadoras eram todas do género feminino e tinham entre 31 e 60 anos ($M = 47.06$ e $DP = 6.49$). Seis tinham bacharelato e 40 tinham licenciatura, sendo que, no total, 13 tinham especializações. A sua experiência em educação pré-escolar variava entre 3 e 33 anos ($M = 23.31$ e $DP = 6.50$) e em salas inclusivas entre 1 e 32 anos ($M = 12.58$ e $DP = 9.25$). A idade das crianças (35 do género masculino e 13 do sexo feminino) variava entre 44 e 95 meses ($M = 67.28$ e $DP = 12.09$), e as suas problemáticas, foram descritas pelas educadoras do ensino regular como: perturbação do espectro do autismo ($N = 11$), atraso global do desenvolvimento ($N = 21$), paralisia cerebral ($N = 6$), e outras ($N = 10$).

Instrumentos

A avaliação da qualidade inclusiva foi efectuada com base na Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas – tradução portuguesa da Quality of Inclusive Experiences Measure – QIEM (Wolery et al., 2000/2007).

Esta medida utiliza a sala de actividades como a principal unidade de avaliação e tem duas versões paralelas: (a) versão reduzida, que permite uma avaliação, despendendo menos tempo e trabalho; e (b) versão alargada, que fornece uma descrição mais detalhada e aprofundada. Em ambas as versões, a qualidade das salas inclusivas é avaliada em sete dimensões e são utilizadas várias estratégias para recolher informação (ver Quadro 1).

Quadro 1. Síntese das dimensões, objectivos e estratégias de recolha de dados do QIEM

Dimensão	Objectivo	V*	Características	Estratégias de recolha de dados
Objectivos e Propósito da Instituição	Determinar se os serviços de inclusão são uma parte nominal ou significativa da missão do jardim-de-infância e avaliar o empenho do pessoal do jardim-de-infância em relação à inclusão.	RA	Escala de avaliação constituída por 18 itens. Os itens são avaliados de 0 ou 1 a 5, sendo a pontuação possível compreendida entre 13 e 90: muito pobre<35; 36<pobre<53; 54<mediocre<71; 72<bom<80; e 81<excelente<90.	-Revisão documental -Entrevista estruturada -Questionário
Apoios e Percepções do Pessoal	Avaliar em que medida os apoios necessários ao pessoal da sala estão disponíveis. Inclui dimensões relacionadas com actividades de desenvolvimento do pessoal, apoios por parte dos técnicos especializados, tempo de planificação, interacções do pessoal dentro da sala e contacto com as famílias.	R	Escala de avaliação constituída por 24 itens. Os itens são avaliados de 0 ou 1 a 5, sendo a pontuação possível compreendida entre 17 e 120: muito pobre<47; 48<pobre<71; 72<mediocre<95; 96<bom<107; e 108<excelente<120.	-Questionário
Acessibilidade do Ambiente e Físico	Avaliar se o ambiente físico (incluindo as áreas de actividade) e os materiais estão acessíveis e são adequados para a criança com incapacidades que frequenta a sala.	R	Escala constituída por 5 itens. Os itens são avaliados de 1 a 5, sendo a pontuação possível compreendida entre 5 e 25: muito pobre<9; 10<pobre<14; 15<mediocre<19; 20<bom<22; e 23<excelente<25.	-Inspeção das várias áreas da sala e do recreio e observação da criança -Entrevistas estruturadas
Individualização	Avaliar em que medida são estabelecidos objectivos individualizados, em que medida são planeadas intervenções individualizadas e em que medida estes planos são realmente implementados.	R	Escala de avaliação constituída por 20 itens, avaliados numa escala de 3, 4 ou 5 pontos. Os itens são avaliados de 0 ou 1 a 5, sendo a pontuação possível compreendida entre 19 e 100: muito pobre<59; 60<pobre<69; 70<mediocre<79; 80<bom<89; e 90<excelente<100.	-Revisão documental -Entrevista estruturada
Participação e Envolvimento das Crianças	Determinar em que medida as crianças com e sem incapacidades participam nas mesmas actividades e em que medida estão envolvidas nessas actividades.	R	Participação: percentagem de participação (calculada com base na cotação dicotómica de 20 intervalos de tempo): muito pobre<49%; 50%<pobre<74%; 75%<mediocre<89%; 90%<bom<99%; e 100%=excelente. Envolvimento: média de envolvimento calculada com base no envolvimento da criança em 20 intervalos de tempo, utilizando uma escala de 5 pontos (de 1 - maioria do tempo não envolvida - a 5 - maioria do tempo envolvida): muito pobre<2.49; 2.50<pobre<3.24; 3.25<mediocre<4.24; 4.25<bom<4.74; e 4.75<excelente<5.00.	-Observação directa da criança na sala
Contactos e Relações Adulto-criança	Avaliar em que medida os adultos da sala estão envolvidos e interagem com as crianças, determinar o tom geral dos contactos adulto-criança e em que grau as interacções adulto-criança são responsivas e de apoio.	A	Escala de avaliação constituída por 21 itens (3 itens para cada uma de sete rotinas). Os itens são avaliados de 1 a 5, sendo a pontuação possível compreendida entre 21 e 105: muito pobre<41; 42<pobre<62; 63<mediocre<83; 84<bom<94; e 95<excelente<105.	-Observação directa de sete actividades ou rotinas diferentes da sala

Contactos e Interações Criança-criança	Avaliar a frequência e a natureza dos contactos e interações entre crianças com e sem incapacidades na sala.	A	Escala de avaliação constituída por 13 itens, avaliados numa escala de 4, 5 ou 6 pontos. Os itens são avaliados de 0 ou 1 a 5, sendo a pontuação possível compreendida entre 8 e 65: muito pobre<9; 10<pobre<14; 15<mediocre<19; 20<bom<22; e 23<excelente<25.	-Observação directa das crianças na sala
--	--	---	--	--

* V – versão utilizada no estudo. (A – versão alargada; R – versão reduzida)

Para efeitos de determinação da validade convergente dos dados obtidos com base no QIEM, recorreu-se a um segundo instrumento para avaliar de que modo o funcionamento da sala estava adaptado às necessidades especiais da criança com incapacidades: a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Recursos para crianças com necessidades educativas especiais (que designaremos como ECERS-NEE), versão portuguesa da Early Childhood Environment Rating Scale – Special Needs Items (Harms, Clifford, & Bailey, 1986). Esta é uma subescala adicional da Early Childhood Environment Rating Scale (Harms & Clifford, 1980) e é composta por 5 itens: (a) Individualização - refere-se ao grau com que o adulto modifica as tarefas, actividades, níveis de ajuda e reforço de acordo com as necessidades e capacidades de cada criança; (b) Oportunidades repetidas para a aprendizagem e prática de competências – refere-se ao grau com que o adulto providencia oportunidades múltiplas para as crianças aprenderem e praticarem a mesma competência e ao modo através do qual estas oportunidades são apresentadas; (c) Envolvimento – avalia o grau com que as crianças estão activa e apropriadamente envolvidas com materiais, pessoas e actividades; (d) Interação entre pares – avalia o modo como o adulto promove a interação social entre pares, quer criando oportunidades para a ocorrência de interações entre pares, quer ajudando, modelando ou reforçando essas interações; e (e) Promoção da comunicação – avalia de que forma o adulto é um modelo de comunicação para as crianças e as ajuda a comunicar.

Cada um destes 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 indica a existência de boas condições e 7 refere-se à existência de condições excelentes. As cotações 1, 3, 5 e 7 são detalhadamente operacionalizadas através de uma descrição do tipo de dados a procurar durante o tempo de observação. Sempre que toda a descrição da cotação inferior esteja observada e parte, mas não toda, da descrição da cotação superior seja observada, aplica-se o valor intermédio: 2, 4 ou 6.

Procedimento

Análise qualitativa das dimensões e critérios do QIEM e da legislação portuguesa

Numa primeira fase, foram analisadas a legislação e os guias de orientação oficiais portugueses, no que respeita à educação pré-escolar, à intervenção precoce e às necessidades educativas especiais.

Os nove documentos analisados (Decreto-Lei N.º 319/91; Portaria N.º 611/93; Despacho Conjunto N.º 891/99; Lei-Quadro Educação Pré-Escolar - Lei N.º 5/97; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Despacho N.º 5220/97; Normas de Instalações - Despacho Conjunto N.º 268/97; Despacho N.º 10 856/2005 - Republicação do Despacho N.º 105/97; Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei N.º 49/2005; Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância - Decreto-Lei N.º 240/2001; Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância - Decreto-Lei N.º 241/2001) foram revistos independentemente por dois investigadores. Estes compararam o conteúdo dos mesmos com os critérios de qualidade do QIEM (neste estudo, foi considerado que o QIEM avalia 41 critérios de qualidade).

No decorrer do estudo foram publicados o Decreto-Lei N.º 3/2008 e sua primeira alteração, a Lei N.º 21/2008. Estes foram analisados por um dos investigadores, seguindo o procedimento anterior.

Treino e acordo interobservadores

A recolha de dados do QIEM e da ECERS-NEE foi realizada por quatro investigadores previamente treinados até à obtenção de, pelo menos, 85% de acordo (com diferença de um valor para a maioria das escalas do QIEM e da ECERS-NEE). O procedimento de treino decorreu entre Abril e Novembro de 2007. Após o estabelecimento de definições comuns para todos os itens, foram realizadas observações ao vivo em cerca de 12 salas de actividades de 5 jardins-de-infância que não participaram no estudo (num total de cerca de 36 horas de treino), durante duas manhãs por sala, em grupos de dois observadores.

Recolha de dados

Após a primeira reunião com os jardins-de-infância e a obtenção do consentimento informado por parte dos docentes e das famílias das crianças-alvo, teve início a recolha de dados.

Cada sala de jardim-de-infância foi observada ao vivo durante duas manhãs, desde a hora do acolhimento até à hora do almoço (quando a criança-alvo almoçava no jardim-de-infância). Na primeira manhã de observação era entregue à educadora da sala uma folha onde constava uma listagem dos documentos necessários para a revisão documental e um questionário com perguntas sobre a educadora, a sua sala, o grupo de crianças e a criança-alvo, incluindo a escala Apoio e Percepções do Pessoal do QIEM. Era ainda marcada uma entrevista com a educadora da sala, com um dos pais da criança e com o coordenador do jardim-de-infância, numa altura da sua conveniência. Ao educador/professor do Ensino Especial era também entregue um

questionário com perguntas sobre o educador/professor e sobre a criança-alvo. O primeiro dia de observação centrava-se nos itens da ECERS-NEE e nas escalas de Acessibilidade e Adequação do Ambiente Físico, Participação e Envolvimento e Contactos e Relações Adulto-criança do QIEM. Na segunda manhã, a observação centrava-se nas escalas Contactos e Relações Adulto-criança e Contactos e Interações Criança-criança do QIEM. Através da revisão documental obtinha-se informação para as escalas de Individualização e Objectivos e Propósitos da Instituição do QIEM

A entrevista à educadora permitia completar as escalas Objectivos e Propósitos da Instituição, Individualização e Acessibilidade e Adequação do Ambiente Físico do QIEM. A entrevista e o questionário ao coordenador do jardim-de-infância permitiam completar as escalas Objectivos e Propósitos da Instituição e Apoio e Percepções do Pessoal do QIEM.

O acordo interobservadores foi verificado no decurso do procedimento de recolha de dados em 10% do total das sessões de observação para a ECERS-NEE e em 14% do total de sessões para o QIEM. A percentagem de acordo interobservadores para as subescalas Envolvimento ($M = 95\%$) e Participação ($M = 92\%$) do QIEM foi calculada dividindo o valor inferior pelo valor superior e multiplicando por 100. Foram calculados acordos com diferença de um valor para as restantes dimensões: Objectivos e Propósitos ($M = 91\%$, $DP = 11.00$), Acessibilidade ($M = 94\%$, $DP = 8.00$), Individualização ($M = 92\%$, $DP = 12.54$), Relações adulto-criança ($M = 90\%$, $DP = 7.56$) e Interações criança-criança ($M = 96\%$, $DP = 6.00$). Os acordos obtidos, nesta amostra, para a ECERS-NEE foram calculados com base em diferenças de um valor ($M = 80\%$, $DP = 14.14$).

Resultados

A partir da análise qualitativa dos critérios e dimensões do QIEM e da legislação portuguesa obtiveram-se os resultados descritos no Quadro 2. A maioria dos critérios de qualidade do QIEM é mencionada em algum dos documentos da legislação portuguesa, sendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o documento que inclui mais critérios de qualidade.

A Individualização e os Contactos e interações criança-criança são as dimensões em que menos critérios são mencionados na legislação.

Quadro 2. Análise qualitativa dos critérios e dimensões do QIEM e da legislação portuguesa

	<i>% dos critérios de qualidade do QIEM citados</i>	<i>% total de acordo*</i>
Decreto-Lei N.º 319/91	20%	62%
Despacho Conjunto N.º 891/99	24%	100%
Lei-Quadro Educação Pré-Escolar – Lei N.º 5/97	12%	71%
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – Despacho N.º 5220/97	51%	76%
Normas de Instalações – Despacho Conjunto N.º 268/97	5%	67%
Despacho N.º 10 856/2005 – Republicação do despacho N.º 105/97	7%	75%
Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei N.º 49/2005	10%	80%
Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância – Decreto-Lei N.º 240/2001	24%	71%
Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância – Decreto-Lei N.º 241/2001	24%	63%
Decreto-Lei N.º 3/2008 e sua primeira alteração, Lei N.º 21/2008	24%	--
Todos os documentos	78%	91%
	<i>% de critérios citados</i>	<i>% total de acordo*</i>
Objectivos e Propósito da Instituição (4 critérios)	100%	100%
Apoios e Percepções do Pessoal (8 critérios)	88%	100%
Acessibilidade do Ambiente Físico (5 critérios)	100%	100%
Individualização (14 critérios)	57%	73%
Participação e Envolvimento das Crianças (2 critérios)	100%	100%
Contactos e Relações Adulto-criança (3 critérios)	100%	100%
Contactos e Interações Criança-criança (5 critérios)	60%	100%

* Calculado como: (frequência mais baixa/frequência mais alta) x100

As características psicométricas dos dados relativos às dimensões do QIEM encontram-se descritas no Quadro 3. Para determinar a consistência interna foi calculado o coeficiente *alpha* de Cronbach. Na dimensão da Acessibilidade, não foi considerado o item 5 (adequação do recreio e do jogo exterior), uma vez que, quando considerado, a consistência interna não era aceitável ($\alpha = .57$). Na dimensão da Individualização, não foram considerados os três últimos itens (relativos à monitorização dos objectivos), uma vez que apresentavam uma variância nula. Na dimensão Relação adulto-criança, não foi considerada a variável envolvimento uma vez que a sua cotação é realizada de uma forma diferente das outras, e quando considerada, a distribuição dos dados da variável compósita não era normal. Na dimensão Relações criança-criança, não foi considerado o item 10 (número de tomadas de vez em função de quem iniciou a interacção), uma vez que a sua cotação é realizada de uma forma diferente dos outros itens e o cálculo da percentagem de acordo interobservadores com diferenças de um valor permitiu obter valores muito baixos.

Quadro 3. Consistência interna, normalidade da distribuição, outliers e valores médios obtidos no QIEM

Dimensões	α	Distribuição normal	Outliers	M	DP	Min-Max	N válido
Objectivos e Propósito da Instituição	.70	Sim	1 moderado	65.49	7.66	43-82	47
Apoios e Percepções do Pessoal	.72	Não	1 moderado	90.06	12.39	51-113	48
Acessibilidade do Ambiente Físico	.71	Não	1 moderado e 3 extremos	16.76	4.12	3-20	50
Individualização	.81	Sim	2 moderados	29.06	10.03	14-63	50
Participação das Crianças	-	Não	3 moderados e 3 extremos	91.76	14.62	47.37-100	50
Envolvimento das Crianças	-	Não	2 moderados e 2 extremos	4.28	0.79	1-5	50
Contactos e Relações Adulto-criança	.92	Sim	2 moderados	38.14	10.75	16-65	50
Contactos e Interações Criança-criança	.92	Não	2 moderados e 1 extremo	49.46	10.26	8-60	50

No sentido de verificar a direcção e a magnitude das associações entre as diferentes variáveis do estudo foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson e de Spearman (r_s). A opção pelo coeficiente de correlação de Spearman relaciona-se com a violação do pressuposto de normalidade em algumas das dimensões do QIEM.

O significado prático dos resultados das correlações foi interpretado (em todo o estudo) de acordo com as convenções definidas por Cohen (1992): um r de .10 foi interpretado como uma associação fraca, um r de .30 foi interpretado como uma associação moderada e um r de .50 foi interpretado como uma associação forte.

Em relação às associações entre as diferentes dimensões do QIEM, foi verificada uma correlação negativa estatisticamente significativa, de efeito moderado, entre Envolvimento das Crianças e Individualização ($r_s = -.34$). As outras correlações estatisticamente significativas encontradas eram positivas. Foram apuradas associações moderadas entre a dimensão Contactos e Interações Criança-criança e a dimensão Acessibilidade do Ambiente Físico ($r_s = .41$), Participação das Crianças ($r_s = .34$) e Envolvimento das Crianças ($r_s = .37$) e entre Envolvimento das Crianças e Acessibilidade do Ambiente Físico ($r_s = .37$), e entre Apoios e Percepções do Pessoal e Objectivos e Propósitos da Instituição ($r_s = .32$) e Individualização ($r = .31$). Encontrámos ainda associações fracas entre Participação das Crianças e Envolvimento das Crianças ($r_s = .27$) e Acessibilidade do Ambiente Físico ($r_s = .24$).

Através dos coeficientes de correlação de Pearson, calculados para as variáveis em que se verifica o pressuposto de normalidade, foi verificada uma correlação positiva estatisticamente significativa, de pequena magnitude, entre Individualização e Contactos e Relações Adulto-criança ($r = .24$).

Para determinar a validade convergente dos dados obtidos com base no QIEM foi utilizada a ECERS-NEE. Foi calculada a consistência interna dos dados da ECERS-NEE através do coeficiente *alpha* de Cronbach ($\alpha = .73$), que indica uma consistência interna aceitável. Calculando a média dos 5 itens da ECERS-NEE foi construída uma nova variável. A distribuição dos dados desta variável é normal, apresentando dois *outliers* moderados. As 50 salas participantes revelaram condições de funcionamento que variavam entre 1 e 6 ($M = 3.21$ e $DP = 1.12$).

Analisando os coeficientes de correlação entre as diferentes dimensões do QIEM e a ECERS-NEE foram apuradas duas correlações positivas estatisticamente significativas: uma de efeito importante, com os Contactos e Relações Adulto-criança ($r = .55$) e uma de pequena magnitude, com o Envolvimento das Crianças ($r_s = .27$).

Discussão

Os resultados deste estudo pretendem, primeiramente, ser um contributo para a análise da eficácia e eficiência do QIEM para efeitos de investigação.

A nível qualitativo podemos verificar que a maioria dos critérios especificados no QIEM (78%) é mencionada em algum dos documentos da legislação portuguesa o que, por si, sugere que o instrumento pode ser adequado para avaliar as experiências inclusivas das crianças com incapacidades a frequentar os jardins-de-infância portugueses (Boavida, Aguiar, & Pimentel, 2007). Os resultados da análise qualitativa parecem revelar uma grande dispersão da legislação referente à inclusão no pré-escolar, o que pode dificultar a implementação de práticas inclusivas por parte dos educadores de infância.

De acordo com os critérios definidos por Wolery et al. (2000), as dimensões ou subescalas do QIEM revelaram diferentes níveis de qualidade. Os níveis mais elevados de qualidade (Bom) foram obtidos nas subescalas cujos dados não apresentavam uma distribuição normal, apresentando uma distribuição assimétrica negativa, o que pode indicar alguma facilidade na obtenção de cotações elevadas. Na Acessibilidade do Ambiente Físico, 68% das salas obtiveram Excelente qualidade, o que vem ao encontro dos dados encontrados por Odom (2005). Na Participação das Crianças, 60% das salas obtiveram o valor máximo, no Envolvimento das Crianças 20% obtiveram Excelente e 40% obtiveram Bom e nos Contactos e Interações Criança-criança 44% obtiveram Excelente e 30% obtiveram Bom. Os dados da subescala Apoios e Percepções do Pessoal também não apresentaram uma distribuição normal, no entanto, o nível médio de qualidade obtido foi Medíocre, com apenas 37,5% das salas a apresentarem níveis positivos.

As subescalas com distribuição normal obtiveram diferentes níveis de qualidade, todos eles preocupantes. A subescala Objectivos e Propósitos da Instituição obteve um nível médio de qualidade Medíocre, com 6,4% das salas a apresentarem um nível de qualidade Pobre e 72,3% a revelarem um nível Medíocre. A subescala Contactos e Relações Adulto-criança apresenta um nível médio de qualidade Pobre, com 14% das salas a apresentarem um nível de qualidade Muito Pobre e 56% Pobre. Os níveis médios de qualidade mais baixos foram encontrados na subescala Individualização, com 74% das salas a apresentarem níveis de Muito Pobre, tendo apenas uma sala apresentado um nível Medíocre. Estes resultados apontam no sentido de estas dimensões, conforme estão operacionalizadas no QIEM, não permitirem discriminar diferentes níveis de qualidade, em termos de Individualização, nas salas portuguesas. É importante lembrar que esta (juntamente com a dimensão Contactos e Interações Criança-criança) é a dimensão de qualidade menos valorizada na legislação portuguesa, ou seja, é a dimensão em que menos critérios são mencionados (apenas 57%). Estes dados são consistentes com dados encontrados anteriormente nos jardins-de-infância portugueses (Gamelas, 2003), o que levanta algumas preocupações com a qualidade das experiências inclusivas vivenciadas pelas crianças portuguesas.

A qualidade das experiências inclusivas, avaliada através da ECERS-NEE, situa-se, de acordo com os critérios propostos pelos autores da escala, nas condições mínimas de adequação ao desenvolvimento ($M = 3.21$). No entanto, 42% das salas participantes no estudo apresentam valores inferiores a 3, não oferecendo as condições mínimas. Estes dados apresentam uma ligeira melhoria em relação aos resultados encontrados por Gamelas (2003), segundo os quais as salas participantes não satisfaziam as condições mínimas de adequação ao desenvolvimento ($M = 2.84$). No entanto, corroboram as preocupações levantadas por Gamelas (2003) sobre a qualidade das experiências inclusivas vivenciadas pelas crianças com incapacidades.

Os resultados obtidos com base no cálculo das correlações entre as diferentes subescalas do QIEM revelaram algumas associações, estatisticamente significativas, fracas a moderadas. Entre as variáveis que apresentavam distribuição normal apenas se verificou uma correlação positiva, de pequena magnitude, entre Individualização e Contactos e Relações Adulto-criança. Por outro lado, foram duas as correlações estatisticamente significativas verificadas entre a ECERS-NEE e as diferentes subescalas do QIEM: uma moderada, com o Envolvimento das Crianças e uma de efeito importante, com os Contactos e Relações Adulto-criança. Confrontando estes resultados com a distribuição assimétrica negativa dos dados da maioria das subescalas do QIEM (Apoios e Percepções do Pessoal, Acessibilidade do Ambiente Físico, Participação das Crianças, Envolvimento das Crianças, Contactos e Interações Criança-criança), parece-nos que esta não é uma medida congruente de qualidade inclusiva, aglomerando um conjunto de itens

dispersos. Efectivamente, não existem associações lineares fortes entre as diferentes dimensões. Note-se que as diferentes dimensões do QIEM avaliam indicadores de qualidade que pertencem a perspectivas que reflectem o ponto de vista de diferentes interlocutores (Katz, 1998). Por outro lado, reportam-se a diferentes níveis do sistema bioecológico.

Conclusão

O objectivo principal deste estudo foi contribuir para a avaliação de indicadores de qualidade inclusiva através da avaliação da eficácia e eficiência do QIEM para efeitos de investigação e da análise das características psicométricas dos dados obtidos com base neste instrumento. Neste sentido, embora a maioria dos critérios especificados no QIEM seja mencionada em algum dos documentos da legislação portuguesa, este não se revela uma medida congruente de qualidade inclusiva, aglomerando um conjunto de dimensões dispersas, sem associações fortes entre si. Muitas das subescalas não apresentam uma distribuição normal e as que apresentam têm como resultados valores médios muito baixos, que não permitem discriminar a qualidade no contexto das nossas salas. Assim, se considerarmos a relação custo-benefício para os investigadores (tempo despendido na sua aplicação vs. dados obtidos) este instrumento não parece vantajoso.

Para promover a qualidade da inclusão no nosso país, será importante continuar a investigação sobre indicadores que permitam avaliá-la, na procura de medidas da qualidade da inclusão culturalmente apropriadas.

NOTA: Estes resultados foram previamente apresentados como parte integrante da dissertação de mestrado da primeira autora (Boavida, 2008).

Referências

- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. In DEB/GEDEP (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 43-88). Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Boavida, T. (2008). *Qualidade global e qualidade inclusiva em contextos pré-escolares do distrito de Lisboa*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Boavida, T., Aguiar, C., & Pimentel, J. S. (2007, Agosto). *Does the Quality of Inclusive Experiences Measures Incorporate Portuguese Official Standards for Preschool Education and Inclusion Quality?* Poster apresentado na 13th European Conference on Developmental Psychology, Jena, Germany.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in Psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Ministério da Educação. Diário da República - 1ª Série n.º 4 – 7 de Janeiro de 2008, pp. 154-164.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. Diário da República – I Série-A, n.º 201 – 30 de Agosto de 2001, pp. 5569-5572.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. Diário da República – I Série-A, n.º 201 – 30 de Agosto de 2001, pp. 5572-5575.
- Decreto-Lei n.º 319/91. Diário de República - I Série-A, n.º 193 – 23 de Agosto de 1991, pp. 4389-4393.
- Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto. Retirado a 13 de Julho de 2008 de [http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/543/DC268_97.doc](http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/543/DC268_97.doc).
- Despacho n.º 10 856/97. Ministério da Educação. Diário da República – II Série, n.º 93 – 13 de Maio de 2005, pp. 7518-7522.
- Despacho Conjunto n.º 891/99. Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade. Diário da República – II Série, n.º 244 – 19 de Outubro de 1999, pp. 15566-15568.
- Gamelas, A. M. (2003). *Contributos para o Estudo da Ecologia de Contextos Pré-Escolares Inclusivos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Nova Iorque: Teachers College Press. (Equipa portuguesa do ECCE, Trad.).
- Harms, T., Clifford, R. M., & Bailey D. B. (1986). *ECERS Special Items*. (Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill). (Equipa portuguesa do ECCE, Trad.).
- Lei n.º 5/97. Assembleia da República. Diário da República – I Série-A, n.º 34 – 10 de Fevereiro de 1997, pp. 670-673.
- Lei n.º 21/2008. Assembleia da República. Diário da República – 1ª Série, n.º 91 – 12 de Maio de 2008, pp. 2519-2521.

- Lei n.º 49/2005. Assembleia da República. Diário da República – I Série-A, n.º 166 – 30 de Agosto de 2005, pp. 5122-5138.
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Despacho n.º 5 220/97, de 4 de Agosto). Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- National Association for the Education of Young Children (1997). (Rev. Ed.). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.: Sue Bredekamp and Carol Copple, Editors.
- Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade. In DEB/GEDEP (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp.15-40). Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Odom, S. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 20-27.
- Odom, S. (2005, Agosto). *Preschool Inclusion in the United States: Cost, Quality and Outcomes*. Comunicação apresentada no Inclusive and Supportive Education Congress, International Special Education Conference, Inclusion: Celebrating Diversity?, Glasgow, Scotland.
- Portaria n.º 611/93. Diário da República – I Série-B, n.º 15 – 29 de Junho de 1993, pp. 3533-3534.
- Wolery, M., Pauca, T., Brashers M. S., & Grant S. (2000). *Quality of Inclusive Experiences Measure*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Development Center, University of North Carolina.
- Wolery, M., Pauca, T., Brashers M. S., & Grant S. (2007). *Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas*. (T. Boavida, & C. Aguiar, Trans.). Trabalho não publicado (original publicado em 2000).
- Woodhead, M. (1996) *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.