

PROJETO CARE: DESAFIOS DE UMA AVALIAÇÃO RELEVANTE E CULTURALMENTE SENSÍVEL DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS A NÍVEL EUROPEU

Joana Cadima

Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
jcadima@fpce.up.pt

Cecília Aguiar

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Cis-IUL
cecilia.rosario.aguiar@iscte.pt

M. Clara Barata

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Cis-IUL
maria.clara.barata@iscte.pt

Resumo

O projeto CARE, financiado pela Comissão Europeia e dedicado à Análise do Currículo, Qualidade e Revisão do Impacto da Educação e Cuidados para a Infância, a nível europeu, tem como principais objetivos desenvolver um quadro de referência europeu que sistematize (a) os objetivos para a educação e o desenvolvimento da criança, a avaliação da qualidade, as abordagens curriculares e as tomadas de decisão política na educação pré-escolar e cuidados para a infância, e (b) as estratégias mais eficazes para organizar, financiar e gerir os serviços de educação pré-escolar e cuidados para a infância. Este projeto, com início em Janeiro de 2014, será particularmente útil no desenvolvimento de um quadro europeu de educação de infância em dois aspectos: (1) na integração do conhecimento científico atual e não publicado desenvolvido em vários países europeus, e (2) na inclusão das perspectivas dos intervenientes na educação de infância, contribuindo assim para integrar valores e crenças culturais nos atuais quadros de referência em educação de infância. O presente trabalho pretende apresentar o projeto CARE e discutir como este aborda a problemática da avaliação dos contextos de educação pré-escolar de uma forma simultaneamente relevante e culturalmente sensível para os vários países europeus.

Palavras-chave: Projeto CARE; Educação de infância; Avaliação; Qualidade; Pais e



educadores de infância.

Abstract

The CARE project, an EC-funded project dedicated to the Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC), aims to develop an evidence-based and culture-sensitive framework of (a) Developmental goals, quality assessment, curriculum approaches, and policy measures for improving the quality and effectiveness of ECEC; and (b) Effective strategies of organizing, funding and governing ECEC that increase the impact of ECEC. In developing an European knowledge base for ECEC, the project will add to the existing knowledge in two ways. First, the project will integrate recent unpublished ECEC research from several European countries. Second, it will include the perspectives of important stakeholders and integrate cultural beliefs and values. This paper presents the CARE project and discusses how this project approaches assessment in ECEC through a culture-sensitive framework at the European level.

Keywords: CARE project; Early childhood; Assessment; Quality; Stakeholders.

Introdução

A educação pré-escolar assume cada vez mais um papel crucial enquanto fundamento para o futuro sucesso educativo. Em 2009, o Conselho da Europa, no âmbito do novo quadro estratégico para a cooperação europeia nas áreas da educação e formação, estabeleceu uma nova meta para todos os estados membros: Até 2020, pelo menos 95% das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverão participar no ensino pré-escolar (Conselho da Europa, 2009). No mesmo ano, o Ministério da Educação de Portugal consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Lei n.º 85/2009).

A melhoria da acessibilidade dos serviços de educação pré-escolar tem também constituído um objetivo comum aos países europeus, sendo salientado o seu papel de apoio aos pais, especialmente em resposta à crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho, deste tipo de provisionamento variar bastante de país para país

(European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Os benefícios da educação pré-escolar têm sido amplamente reconhecidos, contemplando o desenvolvimento pessoal, o sucesso e equidade na escola, a integração social, a empregabilidade e as competências de aprendizagem ao longo da vida. Apesar da importância atribuída à educação pré-escolar, subsistem tensões, dilemas e diversas questões. É neste contexto que surge o projeto colaborativo CARE, um consórcio que envolve universidades de 11 países (Holanda, Reino Unido, Alemanha, Dinamarca, Bélgica, Finlândia, Itália, Grécia, Noruega, Polónia e Portugal) e financiado pela União Europeia através do 7º Programa-Quadro para a Investigação, Desenvolvimento Tecnológico e Demonstração. O principal objetivo deste projeto é desenvolver um quadro de referência europeu que sistematize (a) os objetivos para a educação e o desenvolvimento da criança, a avaliação da qualidade e as abordagens curriculares na educação pré-escolar e cuidados para a infância e (b) as estratégias mais eficazes para organizar, financiar e gerir os serviços de educação pré-escolar e cuidados para a infância.

O projeto propõe-se a desenvolver este quadro de referência de forma integrada, tendo por base (a) as competências que as crianças precisam de adquirir na sociedade atual, (b) as condições necessárias para garantir o desenvolvimento e bem-estar das crianças, (c) as estratégias que facilitam o acesso à educação pré-escolar, bem como (d) as dimensões consideradas importantes para os pais, educadores e decisores políticos. De facto, o projeto pretende combinar o conhecimento científico atual com as perspectivas dos vários intervenientes na educação de infância, contribuindo assim para um quadro de referência fundamentado e culturalmente sensível.

O presente trabalho visa enquadrar o projeto CARE e discutir como este aborda a problemática da avaliação dos contextos de educação pré-escolar de uma forma simultaneamente relevante e culturalmente sensível para os vários países europeus.

Avaliação em Educação Pré-Escolar: Modelos, Princípios

Modelos e princípios

Em Portugal, de acordo com o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241), cabe ao educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo e, deste modo, planificar e organizar o ambiente



educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem de forma integrada. A avaliação, neste contexto, assume uma importância extrema, quer a nível das aprendizagens de cada criança e do grupo, quer a nível do ambiente educativo, como garante da coerência entre as intenções do educador, as atividades dinamizadas e as experiências efetivamente vividas pelas crianças.

Assim, se a avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança constitui um elemento central, também a avaliação do ambiente educativo, quer em termos do espaço, do rácio adulto/crianças, das atividades dinamizadas e do tipo de interações, se afigura primordial. São vários os agentes implicados nesta avaliação, quer os agentes locais e principais intervenientes no processo, educadores e crianças, quer agentes externos, nomeadamente inspetores e pais. Deste modo, as técnicas, estratégias e instrumentos de avaliação também são, e deverão ser, diversificados. Contudo, tratando-se de uma tarefa essencial a todo o processo educativo, a avaliação em educação de infância é também uma tarefa particularmente complexa. A investigação neste âmbito pode ser particularmente útil no desenvolvimento de indicadores relevantes para a avaliação e na análise da relevância desses mesmos indicadores para as crianças, pais e educadores.

Avaliação dos contextos educativos: o conceito de qualidade

Um dos aspetos fundamentais na avaliação da educação pré-escolar diz respeito à avaliação da qualidade dos contextos educativos. Têm sido conduzidos inúmeros estudos em vários países da Europa (Cryer et al., 1999; Melhuish, 2011; Sylva et al., 2010), podendo esta ser considerada como uma das questões mais relevantes na educação pré-escolar. Vários autores têm procurado sistematizar as características dos contextos de qualidade. A definição de qualidade não deixa, contudo, de ser complexa, sendo geralmente reconhecido que este conceito é multidimensional e que pode assumir diferentes operacionalizações, de acordo com diferentes perspectivas (Bairrão, 1998; Katz, 1998; Melhuish, 2004; Tobin, 2005).

É possível, ainda assim, identificar algumas características, com base na sua importância para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, que parecem prevalecer em diferentes conceptualizações: (1) uma interação adulto-criança caracterizada por um elevado grau de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal; (2) um clima emocional geral positivo com relações sociais positivas entre as

crianças; e (3) oportunidades regulares de aprendizagem (Buyse et al., 2008; Howes et al., 2008; Lerkkanen et al., 2012).

Diversos estudos têm indicado que estas características dos contextos educativos, consideradas de elevada qualidade, têm um papel determinante no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças (Anders et al., 2013; Burchinal et al., 2002; Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima, & Peixoto, 2009; Melhuish, 2011). Em Portugal, por exemplo, Abreu-Lima e colaboradores (2013) encontraram associações positivas entre a qualidade dos contextos educativos e competências sociais e de literacia em crianças de idade pré-escolar. Também Pinto e colaboradores (2013) verificaram que, em salas com um nível de qualidade mais elevado, as crianças apresentam competências de literacia e de linguagem mais elevadas. De forma semelhante, estudos envolvendo amostras de grande dimensão em países tão diversos como a Inglaterra (Sylva et al., 2010), a Alemanha (Anders et al., 2013) e a Finlândia encontraram resultados idênticos (Lerkannen et al., 2013), pondo em evidência a importância da qualidade dos contextos educativos.

Contudo, apesar de serem já vários os estudos levados a cabo na Europa, ainda está por realizar uma revisão sistemática dos resultados dos estudos nos vários países europeus, que ponha em destaque as variações de qualidade entre os países, bem como a forma como variam os seus efeitos no desenvolvimento da criança. De notar também que os estudos europeus existentes são, muitas vezes, publicados na língua do país onde foram realizados, criando uma barreira considerável à integração e assimilação do conhecimento adquirido em novas políticas europeias de qualidade.

Relevância do conceito de qualidade para os pais e educadores de infância

Apesar de a investigação apontar para a importância da qualidade no desenvolvimento da criança, ainda está por perceber em que medida as dimensões identificadas são culturalmente relevantes para os pais e educadores de infância. A conceptualização da qualidade enquadra-se frequentemente na área do desenvolvimento da criança, procurando-se identificar as características que mais impacto têm no desenvolvimento, nomeadamente, a importância de estabelecer relações emocionalmente seguras, desenvolver relações sociais com os pares, garantindo que todas as crianças se sintam valorizadas e integradas no grupo e, ainda, criar oportunidades para a expressão e comunicação (Leseman, 2013; Ministério da Educação, 1997). No entanto, estas características podem necessitar de



reenquadramento ao se considerar os diferentes valores e prioridades dos pais e educadores de infância nos mais diversos países e culturas. Algumas abordagens enfatizam precisamente a qualidade como um processo contínuo de negociação entre os seus participantes, nomeadamente entre os pais e educadores de infância (Tobin, 2005). O conhecimento científico atual é, contudo, bastante limitado no que se refere a compreender em que medida pais, educadores e observadores se reveem nos mesmos indicadores de qualidade.

Alguns estudos europeus com pais de nível socioeconómico médio mostraram uma convergência relativa entre as ideias dos pais e dos educadores no que respeita aos objetivos dos serviços pré-escolares, às abordagens pedagógicas e às características de qualidade, tendo-se, no entanto, verificado que os pais colocavam uma ênfase mais acentuada no bem-estar da criança e na relação de proximidade entre o educador e a criança (Tulviste, Mizera, & De Geer, 2011). Pais de outras proveniências e, em particular, pais imigrantes, podem ter perspectivas bastante diferentes. Por exemplo, num projeto que envolveu vários países europeus, os pais imigrantes tenderam a valorizar mais os objetivos académicos e a defender uma abordagem mais centrada no educador (Tobin & Kurban, 2010). Num outro estudo, enquanto as mães alemãs enfatizaram a independência psicológica e o autocontrolo como valores importantes na educação, as mães turcas-alemãs enfatizaram o sucesso na escola e as relações com a família (Citlak et al., 2008).

Tendo em conta a crescente diversidade cultural nas sociedades atuais, parece ser importante perceber qual a possível relevância do conceito de qualidade para a prática profissional e como é que a sua operacionalização em vários indicadores se aproxima ou distancia das perspectivas dos pais e educadores de infância (e.g., Tobin, 2005; Siraj-Blatchford et al., 2003). Como refere Rosenthal (2003), um conceito universal de qualidade pode não ser exequível nem verdadeiramente útil, mas o mesmo acontece na posição extrema do relativismo cultural. O desafio parece, assim, recair na análise do que é comum a todas as culturas e do que é culturalmente específico a cada uma.

Mecanismos de Avaliação e Monitorização da Qualidade

As diferentes conceptualizações de qualidade traduzem-se, igualmente, em diferentes métodos de recolha de informação. Uma distinção comum na definição de qualidade diz respeito às características de processo e de estrutura. Enquanto as

características de processo incluem as interações e relações entre o educador e as crianças e entre as crianças, as características de estrutura incluem as características físicas e estáveis dos contextos, nomeadamente o tipo de formação do educador, o rácio adulto/crianças, ou a área da sala (Bairrão, 1998; Leal et al., 2009; Mashburn et al., 2008; Tietze, Bairrão, Leal, & Rossbach, 1998).

O grau de regulamentação e de monitorização varia nos países da Europa, mas de uma maneira geral, os aspetos estruturais estão regulamentados enquanto pouca atenção é dada aos aspectos processuais, quer em termos de regulamentação (e.g., currículo), quer em termos de monitorização (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

A nível da investigação, têm sido desenvolvidas várias escalas de observação estandardizadas para avaliar os aspetos processuais. São exemplo o Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008) e a Escala de Avaliação do Desenvolvimento em Educação de Infância (ECERS-R; Harms, Clifford, Cryer, 1997), ambos desenvolvidos nos EUA mas utilizados por um crescente número de países, nomeadamente, Portugal, Holanda, Finlândia, França e Alemanha (Cadima, Leal, & Burchinal, 2010; Cadima, Leal, & Cancela, 2011; Pakarinen et al., 2010; Suchodoletz, Fasche, Gunzenhauser, & Hamre, 2013).

O CLASS, com base na investigação científica, contempla os aspectos relativos às interações entre o educador e a criança que mais contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Pianta et al., 2008). As interações educador-criança são operacionalizadas através de 10 dimensões, agrupadas em 3 domínios. O primeiro domínio refere-se ao apoio socioemocional, ou à existência de interações positivas, próximas e apoiantes entre o educador e a criança e entre as crianças, a sensibilidade do educador às necessidades das crianças, a promoção da sua autonomia e sentido de responsabilidade, bem como o respeito pelas suas ideias e perspetivas (e.g., *“muitas evidências que o educador e as crianças apreciam relações calorosas, apoiantes e de respeito entre si”*; *“O educador é flexível nos seus planos, segue as ideias das crianças e organiza as atividades em torno dos seus interesses”*). O segundo domínio diz respeito à gestão da sala, onde são englobados aspectos como a monitorização, a prevenção e o redirecionamento do comportamento, bem como o estabelecimento de rotinas e o fornecimento de atividades que maximizam o envolvimento das crianças e o tempo de aprendizagem (e.g., *“O educador redireciona o comportamento de forma eficaz, centrando a sua atenção no positivo e utilizando*



pistas subtis. A gestão de comportamento não retira tempo à aprendizagem”). O terceiro domínio, a nível da estimulação cognitiva, integra a forma como o educador fornece explicações adicionais e atividades cognitivamente desafiantes, expande as aprendizagens a partir das respostas das crianças (e.g., “*O educador frequentemente fornece oportunidades para as crianças serem criativas e/ou gerarem as suas próprias ideias e produtos*”; “*O educador interliga de forma consistente os conceitos e atividades entre si e com as aprendizagens anteriores*”; “*frequentemente solicita ou incentiva as crianças para que expliquem o seu pensamento e lógica subjacentes às respostas e ações*”), e utiliza técnicas de estimulação e de facilitação da linguagem de forma regular, nomeadamente, questões abertas, repetição e expansão (Pianta et al., 2008).

A ECERS-R tem subjacente uma concepção lata de meio ambiente e assume três princípios base: (a) Uma organização adequada do espaço e dos materiais permite a promoção da autonomia e independência das crianças; (b) As crianças aprendem ativamente, através das atividades que realizam, do que fazem, ouvem, experienciam e pensam; (c) As crianças aprendem através das interações com pais, educadores, outros adultos, bem como com outras crianças (Harms, Clifford, & Cryer, 1997). Esta escala de observação propõe uma avaliação da qualidade com base em 43 itens organizados em sete subescalas: (1) Espaço e mobiliário (e.g., “*Espaço interior amplo permitindo que crianças e adultos se movimentem livremente*”; “*A maioria do material exposto está intimamente relacionado com as atividades em curso e com as crianças do grupo*”), (2) Rotinas/Cuidados Pessoais (e.g., “*As crianças são ajudadas a relaxar, com brinquedos aconchegantes, música suave, carícias nas costas*”), (3) Linguagem/Raciocínio (e.g., “*O pessoal mantém um equilíbrio entre ouvir e falar de forma adequada à idade e capacidades das crianças*”), (4) Atividades (e.g., “*Materiais de arte tridimensionais são incluídos, pelo menos, mensalmente*”), (5) Interação (e.g., “*O pessoal proporciona algumas oportunidades para que as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa*”), (6) Estrutura do programa (e.g., “*Jogo livre durante uma parte substancial do dia, tanto no interior como no exterior*”), e (7) Pais e Pessoal (e.g., “*O pessoal participa na sua própria avaliação*”).

Ambas as escalas partilham o mesmo referencial teórico com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo o desenvolvimento compreendido como o resultado de interações e transações complexas estabelecidas ao longo do tempo, entre a criança e o ambiente (Ministério da Educação, 1997).

As vantagens destas escalas incluem a operacionalização da qualidade através de um conjunto sistematizado de indicadores concretos e detalhados, contribuindo para um quadro de referência e linguagem comuns (Cadima, Cancela, & Leal, 2011). De facto, nas palavras de Susanna Mantovani (2014), um dos dilemas que prevalece na educação pré-escolar relaciona-se com os significados dos conceitos e, inclusivamente, das teorias. Os investigadores, educadores e teóricos usam abundantemente conceitos como “currículo”, “zona de desenvolvimento próximo”, etc.; no entanto, nada garante que partilhem o mesmo quadro de referência ou que perspetivem estes conceitos da mesma forma. O recurso a escalas de observação como o CLASS e a ECERS-R, ao implicar várias horas de formação através da visualização de vídeos, permite aos observadores detalharem cada conceito, assim como observarem exemplos variados desse conceito no contexto da sala, o que contribui para um quadro de referência partilhado. No entanto, apesar destas escalas de observação, de uma forma geral, mostrarem serem relevantes nos diferentes países, não esgotam todos os aspetos importantes na avaliação dos contextos em educação de infância. É importante perceber se os *stakeholders* se reveem nos aspetos considerados. Por outro lado, como referimos, falta ainda uma revisão sistematizada das variações da qualidade nos vários países.

O Projeto CARE

O projeto CARE ambiciona dar a conhecer, de forma mais aprofundada, os níveis de qualidade atualmente oferecidos e as suas variações nos diversos países da Europa, e analisar em que medida os quadros de referência de qualidade, operacionalizados através de escalas de observação (e.g., CLASS e ECERS-R), são relevantes nos vários países. Adicionalmente, o projeto procura também integrar as perspectivas dos pais, educadores e decisores políticos acerca da qualidade dos contextos educativos.

Revisão sistemática dos efeitos de qualidade

O projeto CARE propõe-se realizar uma revisão dos estudos europeus sobre a qualidade, assim como uma meta-análise acerca dos efeitos da qualidade no desenvolvimento da criança a curto, médio e longo prazo. Esta meta-análise incluirá estudos de grande dimensão, como o estudo *Effective Pre-school and Primary*



Education (EPPE) no Reino Unido, o *Pre-COOL* na Holanda, o *First Steps*, na Finlândia e o *BiKS*, na Alemanha, bem como alguns estudos portugueses, nomeadamente o Projeto Contextos e Transição (e.g., Abreu-Lima et al., 2013; Cadima et al., 2010).

Estudos de caso

Serão realizados estudos de caso em sete países da Europa, no decurso dos quais se pretende combinar diferentes métodos de investigação. Por um lado, serão utilizadas escalas de observação (e.g., CLASS e ECERS-R) que permitirão comparar, de forma mais estandardizada, fidedigna e válida, as experiências educativas das crianças nos vários países. Por outro lado, serão conduzidas entrevistas e realizadas notas de campo que contribuirão para captar as *nuances* culturais. Além disso, tendo em consideração o papel crucial da conversa entre a criança e o adulto, quer para a comunicação com os outros, quer para a compreensão da criança do mundo à sua volta (Leseman, 2013), serão ainda analisados os diálogos educativos entre adultos e crianças através de técnicas de análise do discurso. Este trabalho assume um forte carácter colaborativo, pelo que as ideias, experiências e quadros de referência dos investigadores serão partilhados e discutidos regularmente. Espera-se que haja variação cultural, quer dentro de cada país, quer entre países, mas também se espera encontrar dimensões comuns, que servirão para criar um quadro de referência comum a nível europeu da qualidade das experiências educativas.

Entrevistas: perspectivas dos pais e dos educadores de infância

Está prevista a realização de entrevistas a pais, educadores e decisores políticos em oito países (Finlândia, Alemanha, Itália, Holanda, Noruega, Portugal, Polónia, Reino Unido). Estas entrevistas semiestruturadas incidirão nas ideias, valores e preocupações dos participantes relativamente à educação de infância. As entrevistas contribuirão, por um lado, para compreender semelhanças e diferenças entre os países e, por outro, para integrar os resultados obtidos nas outras ações e contribuir para um quadro compreensivo e culturalmente sensível da qualidade em educação pré-escolar. As dimensões identificadas nas entrevistas servirão como linhas de orientação para a identificação de indicadores de qualidade que poderão ser usados nos vários países europeus.

Bem-Estar das Crianças e Considerações Finais

É ainda importante referir que o bem-estar das crianças é um dos conceitos centrais no projeto CARE e um aliado da qualidade, não podendo esta ser definida, pensada ou avaliada sem incluir a experiência subjetiva das crianças nos contextos de educação de infância. Aspetos como recursos materiais, comunicação, sentido de pertença, relações, autonomia e educação, comumente referidos na literatura sobre bem-estar, estão diretamente relacionados com os aspetos comumente referidos na literatura sobre qualidade, nomeadamente, relações emocionais que favorecem a segurança afetiva e promovem a autonomia, respeito pela perspectiva da criança e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Leseman, 2013).

Num momento em que as aprendizagens académicas estão a ser altamente valorizadas, e os educadores de infância se sentem pressionados a “preparar as crianças para a escola” com base num conjunto muito limitado de indicadores, é crucial que outras áreas de desenvolvimento que não são apenas importantes para a escola, mas são relevantes por si só, sejam referidas e salientadas quando a discussão recai sobre o tipo de experiências, interações, materiais ou espaços devem ser proporcionados às crianças nos serviços de educação pré-escolar. Não é demais referir que promover a competência socioemocional, a criatividade, a cidadania e participação cívica, bem como os valores morais, fazem parte da tarefa de educar as crianças para a Europa do século XXI.

O presente trabalho apresenta várias das ações do projeto CARE relativamente à avaliação em educação pré-escolar, dentro do quadro de referência do projeto. As questões da qualidade são prementes neste projeto, propondo-se o mesmo contribuir para um reenquadramento do conceito à luz da diversidade cultural que caracteriza atualmente a Europa e que implica que uma pluralidade de vozes – pais, educadores, investigadores – sejam consideradas. Mas os vários países europeus partilham também um conjunto de princípios e valores culturais, nomeadamente, o princípio da participação, cidadania e democracia, que irão contribuir também para o reenquadramento do conceito.

O projeto contempla outros objetivos e ações que não foram aqui desenvolvidos por não se relacionarem de forma direta com as questões de avaliação em educação pré-escolar, mas que assumem uma importância crucial quando pretendemos abordar a educação pré-escolar de forma integrada. São eles (a) Analisar o financiamento e a acessibilidade dos serviços, em particular no que respeita ao acesso de crianças



socialmente desfavorecidas; e (b) Identificar abordagens inovadoras a nível da formação profissional que apoiem a melhoria das práticas dos profissionais.

Consistente com o quadro de referência apresentado, o projeto CARE pretende colaborar estreitamente com pais, educadores e decisores políticos, reunindo e partilhando informações, resultados e análises. Esta abordagem colaborativa inclui estratégias diversificadas, incluindo a realização de fóruns através da página na internet (<http://ecec-care.org/>) e página do facebook, CARE-European-Early-Childhood-Education-and-Care.

Referências Bibliográficas

- Abreu-Lima, I., Leal, T., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2012). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 94-101. DOI: 10.1007/s10212-012-0120-y
- Anders, Y., Grosse, C., Roßbach, H.-G., Ebert, S. & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(2), 195-211. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.749794>
- 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
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of the classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367-391.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação, 24*, 7-34.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology, 48*, 457-482.
- Citlak, B., Leyendecker, B., Schölmerich, A., Driessen, R., & Harwood, R.L. (2008). Socialization goals among first- and second-generation immigrant Turkish and

- German mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 32(1), 56–65.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339-361.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Desenvolvimento Contextos Familiares e Educativos, Trad.)
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2007). Ready to learn? Children’s pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- 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.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em Educação Pré-escolar. *Psicologia, Contextos Educativos e Desenvolvimento: Visão e obra de Joaquim Bairrão, XXIII (2)*, 43-54.
- Lerkkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2012). The role of teaching practices in the development of children’s interest in reading and math in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266-279.
- Mantovani, S. (2014, August). Regularities and variabilities: Curriculum dilemmas, In K. Sylva & M. Lerkkanen, (Eds.), *Curriculum in Early Childhood Education across European Countries*, Invited symposium in the 3rd Biennial EARLI Conference of SIG 5 – Learning and Development in Early Childhood: “Challenges for the Future in Early Childhood Education”, Jyväskylä, Finland.
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: Report to the Comptroller and Auditor General*. London: National Audit Office.



- Ministério da Educação (Ed.) (1997). *Educação pré-escolar. Orientações curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732-749.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., et al. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development, 21*, 95–124.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual k–3 Version*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.
- Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 94 - 101.
- Rosenthal, M. (2003). Quality in early childhood and care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal, 11(2)*, 101-116.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters*. London: Routledge.
- 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.
- Tobin, J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An anthropologist's perspective. *Early Education & Development, 16*, 421-434.
- Tobin, J., & Kurban, F. (2010). Preschool practitioners' and immigrant parents' beliefs about academics and play in the early childhood education curriculum in five countries. *Orbis Scolae, 4(2)*, 75-87.
- Tulviste, T., Mizera, L., & De Geer, B. (2012). Socialization values in stable and changing societies: A comparative study of Estonian, Swedish, and Russian Estonian mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 43*, 480-497.
- Von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, H. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*.