



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ



## QUALIMENTARY

IMPLEMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA  
QUALIDADE EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

### Relatório do projeto

Eva Pölzl-Stefanec, Mailina Petritsch and Catherine Walter-Laager



PEDAGOŠKI INŠTITUT



UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ



**apei** Associação  
de Profissionais  
de Educação de Infância



**eKo**  
Entwicklungsstelle  
für Kinder in Offenbach

## Parceiros

### **Universität Graz**

Institut für Pädagogische  
Professionalisierung  
Elementarpädagogik  
Strassoldogasse 10/I, 8010 Graz  
Austria  
[www.uni-graz.at](http://www.uni-graz.at)

### **Società cooperativa sociale Sumo**

Via Milano, 50 30172 Mestre  
Italy  
<https://www.sumonline.it/wordpress/>

### **Pedagoski Institut**

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana  
Slovenia  
<https://www.pei.si/en/educational-research-institute/>

### **APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância**

Bairro da Liberdade  
Lote 9 – Loja 14, Piso 0  
1070-023 Lisboa  
Portugal  
<http://apei.pt/>

### **University of Pécs - Pécsi**

**Tudományegyetem**  
H-7622 PÉCS, VASVÁRI PÁL UTCA 4.  
Hungary  
<https://international.pte.hu/>

### **Stadt Offenbach am Main**

**Eigenbetrieb Kindertagesstätten EKO**  
Berliner Straße 100  
63065 Offenbach  
[www.offenbach.de](http://www.offenbach.de)

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do seu conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.



PEDAGOŠKI INŠTITUT



UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ



**apei** Associação  
de Profissionais  
de Educação de Infância



**eKo**  
Entwicklungsorientiert  
für Kinder im Ötztal

## ÍNDICE

<b>Prefácio</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Introdução</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Enquadramento teórico e empírico</b> .....	<b>7</b>
<b>3. Fases e objetivos do projeto</b> .....	<b>10</b>
3.1. IO 1 - Análise das necessidades (setembro de 2019 - janeiro de 2020) .....	10
3.1.1. Questionário .....	11
3.1.2. Observação não-participante (GrazIAS) .....	14
3.2. IO 2 - Formação modular (fevereiro 2020 - março 2021) .....	19
3.3. IO 3 - Ferramenta de autoavaliação digital (março 2021 - agosto 2021) .....	21
3.3.1. Autoavaliação .....	21
3.3.2. Segunda avaliação não-participante .....	25
<b>4. Conclusões</b> .....	<b>30</b>
<b>5. Bibliografia</b> .....	<b>31</b>

## PREFÁCIO

A qualidade na educação de infância é complexa e pode ser vista de várias perspetivas. Em geral, a qualidade da educação deve ser medida em função das necessidades de desenvolvimento específicas das crianças nos primeiros seis anos de vida (Wertfein & Mayer, 2018). A nível internacional - especialmente na perspetiva anglo-americana - tem havido fortes esforços de investigação no que diz respeito à qualidade de interação no contexto da Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECEC) há muitos anos: resultados de estudos significativos mostram, em particular, que interações de alta qualidade entre crianças e educadores têm uma influência decisiva no desenvolvimento e bem-estar de crianças pequenas (por exemplo, NICHD; CQC; ECDE; EPPE; NCCSS; NUBBEK; BIKS).

Nas últimas duas décadas, tem havido um forte investimento na expansão de instituições de educação de infância dentro da UE. Como consequência, na atualidade tem sido difícil ultrapassar a escassez de profissionais qualificados e, nalguns países, há um número crescente de pessoal não qualificado ou pouco qualificado a trabalhar em instituições de educação de infância. Muitos países já estão a deparar-se com grandes dificuldades em proporcionar a educação e formação necessárias aos seus profissionais. Faltam as infraestruturas necessárias nos centros de formação (incluindo salas de formação), não existem educadores de infância qualificados em número suficiente e, até certo ponto, não existem recursos financeiros suficientes para financiar a educação e a formação contínua. Este é um grave problema, porque se sabe, através de numerosos estudos, que a qualidade da instituição está associada a educadores com um elevado nível de educação e formação, e que as crianças só beneficiam da frequência de uma creche ou jardim de infância se esta for de alta qualidade.

Como em muitas outras áreas, a educação de infância está também sujeita a rápidas mudanças nas condições de trabalho. Assim, como afirma Mertens (1989), a educação e a formação devem, agora, ser concebidas com o futuro em mente - caso contrário, tornar-se-ão obsoletos. No século XXI, é impossível evitar as ferramentas digitais, que sofreram um impulso significativo devido às situações da COVID 19, especialmente na educação. As ferramentas digitais têm a vantagem de poder ser utilizadas independentemente do tempo e do local.

Com uma duração de dois anos (setembro de 2019 a agosto de 2021), surgiu a oportunidade de nos concentrarmos na qualidade - particularmente na qualidade da interação - num contexto de formação contínua alinhado com as necessidades dos educadores em creche e jardim de infância, a ser realizada em várias fases.

O desenvolvimento, teste e avaliação desta proposta de formação assegura que os padrões académicos sejam incorporados na prática dos profissionais em toda a Europa, a nível local, regional e internacional. Os módulos de formação adicionais podem ser utilizados de forma flexível e com diferentes abordagens (tanto na formação inicial, contínua e especializada, como em processos de consultadoria).

Gostaríamos de aproveitar esta oportunidade para agradecer a todos os parceiros do projeto da Alemanha, Hungria, Eslovénia, Itália e Portugal pela sua excelente cooperação internacional.

Ass.-Prof. Dr. Eva Pözl-Stefanec, Mailina Petritsch, MA., Univ.-Prof. Dr. Catherine Walter-Laager  
University of Graz, Administração do Consórcio

## 1. INTRODUÇÃO

Há mais de 10 anos que tem havido um investimento crescente na expansão de creches e jardins de infância - cada vez mais crianças frequentam creches e jardins de infância na Europa e quase todas frequentam um jardim de infância (OCDE, 2017). Esta intensificação da expansão foi seguida de um debate sobre a qualidade. Os decisores políticos têm pressionado a educação de infância na esperança de que esta pressão contribua para uma maior igualdade de oportunidades (Stamm & Edelmann, 2010).

O foco tem sido cada vez mais no trabalho dos educadores em creche e, conseqüentemente, da sua qualificação. A qualificação é um termo multifacetado. Do ponto de vista académico, é feita uma distinção entre qualificação formal, baseada na ação e em indicadores (Nittel, 2011; Terhart, 2011; Smidt & Burkhardt, 2018; Smidt et al., 2018). No Projeto Qualimentary, estabelece-se a ligação entre a qualificação dos educadores em creche, através da personalização e individualização duma formação contínua de qualidade e o apoio ao desenvolvimento de interações de qualidade em contexto educativo.

É sabido, por numerosos estudos internacionais (por exemplo, NICHHD; CQC; ECDE; EPPE; NCCSS; NUBBEK; BiKS) que as crianças que frequentam ambientes educativos de alta qualidade têm mais probabilidade de experienciar interações profissionais positivas e de aumentar a sua capacidade de autorregulação. Neste contexto, as ações pedagógicas dos educadores em creche são um importante indicador de que as crianças se sentem confortáveis nas instituições e se a visita é propícia ao desenvolvimento das crianças (ISTO NÃO FAZ SENTIDO). Por este motivo, este projeto está centrado nos conhecimentos e competências dos profissionais de educação de infância.

Com base na análise das necessidades, foi conhecido quais os conhecimentos dos profissionais sobre a qualidade na educação de infância e, em particular, a qualidade das interações em contexto de educação de infância e quais as necessidades de formação contínua que têm a este respeito (N= 517). Ao mesmo tempo, foram realizadas avaliações da qualidade da interação com 82 educadores de infância na Alemanha, Áustria, Hungria, Eslovénia, Itália e Portugal. Com base nestes resultados, foi concebido, testado e avaliado um programa de formação contínua flexível, com módulos à distância. Neste sentido, os profissionais foram incentivados a prosseguir o seu desenvolvimento profissional e a promover interações de qualidade com as crianças. O programa de formação consistiu em blocos de formação mistos, blended learning (50%), formação em grupo síncrona (30%) e supervisão individual (20%). Tanto a formação blended learning, como a formação em grupo síncrona, foram à distância. Por último, mas não menos importante, o surto da pandemia de COVID 19 na Primavera de 2020 teve a vantagem de permitir que o projeto pudesse ser implementado a tempo, mas também da participação na formação ter poupado tempo e recursos aos profissionais. Durante a formação, foram planeadas mais duas avaliações da qualidade da interação. Contudo, a segunda avaliação teve de ser substituída por supervisão individual online, devido à pandemia de COVID-19 nos países da Alemanha, Áustria, Hungria, Eslovénia e Portugal. A legislação nacional decorrente da pandemia COVID-19 nos respetivos países não permitiram aos avaliadores a entrada nas instituições de educação de infância como visitantes externos.

No entanto, na Primavera e início do Verão de 2021, foi possível realizar avaliações sobre qualidade das interações em todas as instituições de educação de infância participantes. Estes resultados foram discutidos e refletidos com os profissionais localmente. Os participantes também mantiveram um diário de grupo, que foi discutido com os avaliadores localmente após a realização e conclusão da formação à distância.



PEDAGOŠKI INŠTITUT



UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ



apei Associação  
de Profissionais  
de Educação de Infância



eKo  
Entwicklungsleitfaden  
für Kinder im Ötztal

O desenvolvimento, teste e avaliação desta conceção de formação garantiu que os padrões académicos foram incorporados na prática dos profissionais de educação de infância em toda a Europa, a nível local, regional e internacional. Os módulos de formação adicionais podem ser utilizados de forma flexível e com diferentes abordagens (tanto na formação inicial, contínua e especializada, como em processos de consultadoria).

Na terceira fase do projeto, foi desenvolvida uma ferramenta digital para autoavaliação e autoanálise da qualidade da interação, para educadores de infância, a partir dos resultados da avaliação do programa piloto de formação. No futuro, esta ferramenta destina-se a ser utilizada por profissionais de educação de infância, tanto como ponto de partida, como de conclusão de novos processos de desenvolvimento da qualidade. Esta abordagem pouco complexa e autoexplicativa permite aos profissionais de educação de infância realizar eles próprios processos de desenvolvimento e garantia da qualidade em contextos locais.

O consórcio de parceiros do projeto é composto por uma rede de instituições experientes que, em conjunto, têm a capacidade, a especialização, a experiência e os meios para conduzir processos de desenvolvimento da qualidade nas práticas educativas. Isto tornou possível a realização do projeto, mesmo decorrendo durante a pandemia da COVID 19.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E EMPÍRICO

Durante anos, a importância da educação e dos cuidados institucionais na primeira infância tem vindo a aumentar de forma constante nos Estados-Membros europeus. Consequentemente, nos últimos anos tem havido um impulso no sentido de expandir a educação de infância em todos os Estados-Membros da UE (Moser et al.). O nível de formação inicial dos educadores de infância na Europa é variável. Um pouco por toda a Europa, os diferentes sistemas de educação de infância foram expandidos, consolidados e reformados. Um estudo de Oberhuemer et al. (2010) pesquisou o panorama da educação e formação de educadores na primeira infância em 27 países europeus. Este estudo mostra que os educadores de infância dos países europeus passam por diferentes tipos de formação inicial e que existem diferentes respostas para a formação contínua nos contextos educativos. A forma como a educação infância é integrada no sistema educativo varia de país para país.

A convicção científica deste projeto baseia-se no facto de, por um lado, o processo de formação inicial habilitar os profissionais da educação de infância a desenvolver ação pedagógica e, por outro, a própria formação inicial pressupõe a existência de um quadro de referência concetual que torna possível a ação pedagógica à priori (von Hippel, 2011). Por um lado, a modularização das teorias pedagógicas, áreas de conhecimento e atividades na educação de infância, tem a vantagem de estabelecer um forte quadro de referência operacional ligando ação pedagógica profissional e as referências teóricas. Por outro lado, isto permite uma interconexão e uma permuta internacional na futura qualificação dos profissionais de educação de infância (Viernickel, 2007).

Nos últimos anos, a importância dos profissionais na educação de infância tem sido destacada a nível europeu. Desde então, os indicadores de promoção e controle da qualidade têm sido cada vez mais o foco da investigação e práticas na educação de infância (Bennett & Tayler, 2006, Tietze et al., 2013, Viernickel et al., 2016). No domínio da educação de infância, tornou-se progressivamente aceite que a implementação, com sucesso, da qualidade, terá que envolver toda a organização. Deste modo, as propostas de formação são mais eficazes quando orientadas para toda a equipa de uma instituição (Tietze et al., 2013). Para que, na cultura das organizações, o desenvolvimento da qualidade emergja a longo prazo e duma forma adequada e seja utilizada como uma ferramenta metodológica sistemática e profissionalmente concebida para a reflexão teórica e organizacional, são necessárias propostas bem ponderadas e bem pensadas de modo que os membros da organização se possam com elas identificar, individualmente e em grupo (Merchel, 2013).

Através do ciclo entre operacionalização e avaliação, pode ser implementado um processo de desenvolvimento da qualidade de educação de infância e pode ser garantida, a longo prazo, uma excelente sinergia entre teoria e prática. Há uma diferença, entre os Estados-Membros, no que diz respeito aos respetivos sistemas educativos. No que se refere à educação de infância, a diferença dentro dos Estados-Membros da UE varia muito significativamente. Isto aplica-se tanto às qualificações dos profissionais, como às condições de enquadramento nas instituições de educação de infância (Oberhuemer et al., 2010). Embora nos últimos anos tenha havido um aumento no número de lugares de creche nos países ocidentais, devido à meta de Barcelona, houve uma redução no número de lugares em creche nos países da Europa de Leste. Contudo, o incentivo a uma maior qualificação profissional e promoção e controle da qualidade pode ser visto como uma importante característica comum em todos os profissionais envolvidos nos Estados-Membros da Europa (ibid., 2017).

Atualmente existem alguns projetos no âmbito da educação de infância em que foram concebidos, implementados e avaliados módulos de formação contínua (Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015;

Beckerle, Kucharz & Mackowiak, 2012; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch, 2011). O presente projeto diferencia-se dos restantes por incluir vários níveis de avaliação das necessidades, uma organização modular e pela ferramenta digital de autoavaliação e avaliação. Graças à inovação da abordagem digital e à possibilidade de aplicação independente do tempo e do local, permite a sua implementação internacionalmente. Uma vez que em muitos países os profissionais têm pouco tempo - inclusive devido à escassez de profissionais qualificados - o processo de desenvolvimento da qualidade também oferece a vantagem dos profissionais se poderem formar de forma flexível e autónoma.

A abordagem escolhida é também muito atual: após uma fase de expansão quantitativa, vários países estão agora a empenhar-se no desenvolvimento da qualidade. A qualidade da interação, em particular, é uma questão-chave, uma vez que tem uma influência significativa no desenvolvimento das crianças. Fukkink & Lont (2007) descobriram que os profissionais com um nível de formação superior respondem mais individualmente às necessidades das crianças e são mais empáticos e empenhados nas suas interações com as mesmas, do que os profissionais com um nível de formação inferior. Numa meta-análise de 17 estudos de intervenção entre 1980 e 2005, descobriram que a realização de formação contínua teve uma influência nos conhecimentos, atitudes e comportamento dos profissionais de educação de infância. Werner et al. (2016) analisaram 16 estudos que incidiram sobre a interação profissional-criança. Foram encontrados efeitos agregados em relação ao comportamento do profissional, que por sua vez é um indicador de qualidade do comportamento do grupo. Os resultados dos estudos que se centraram na qualidade da educação mostraram, também, uma correlação entre o nível de formação do profissional e as interações planeadas. (Pianta et al., 2020; Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B., 2009). Vários programas de contínua centrados especificamente nos educadores de infância são vistos como promissores; destinam-se a dar um contributo importante para uma maior qualificação dos profissionais da educação (Buschle & König, 2018).

Os programas de educação e formação contínua desempenham um papel central; estes contextos permitem a aquisição de conhecimentos atuais, competências para a prática educativa e o desenvolvimento de processos de reflexão. A formação contínua de profissionais é classificada como parte do sistema educativo formal e, na Europa, vai desde educação escolar até ao bacharelato e mestrado. A frequência de cursos de formação contínua, contudo, baseia-se principalmente no princípio do voluntariado (Buschle & Friedrich, 2020a; Oberhuemer et al., 2010). É um dado adquirido que a frequência de cursos de formação contínua tem um efeito sobre a prática pedagógica nos contextos de trabalho.

A educação à distância tem vindo a crescer na educação de adultos desde os anos 60 e desenvolveu-se em diferentes fases desde os anos 80 (Zawacki-Richter & Naidu, 2016). Consequentemente, as ofertas de formação e-learning têm já uma longa tradição e tornaram-se parte integrante da cultura de formação e educação (Knauf, 2020). Em numerosas investigações (por exemplo: Doo et al., 2020; Naidu, 2020; Zawacki-Richter & Naidu, 2016), os participantes avaliaram as diferentes modalidades de formação à distância. Estudos (Askov et al., 2003; Drummond, 2011) mostram que a formação à distância provou ser tão eficaz como a formação presencial, mas a tendência atual é, cada vez mais, para a formação à distância (Zawacki-Richter & Naidu, 2016). O grupo-alvo de professores na Europa Central tem até agora feito pouco uso das ofertas de formação contínua digital e e-learning (Brandt et al., 2018; Buschle & Friedrich, 2020b).

Nos países de língua alemã, há uma ausência de referências concretas entre a educação de infância e o uso de tecnologia digital e formação à distância e um insuficiente conhecimento relativamente às diferentes ofertas de educação contínua (Buschle & König, 2018). Uma pesquisa centrada em várias

bases de dados (base de dados FIS Bildung, servidores de educação alemã e homepages de formação contínua) revelou que existe uma série de cursos de formação contínua on-line gratuitos ou pagos, promovidos por especialistas em educação, mas que são pouco visíveis na área da formação contínua para educadores de infância.

A formação online tem muitas vantagens, na medida em que cursos de formação online dinâmicos, envolventes e práticos têm um impacto positivo nas diferentes etapas de participação (Salmon et al., 2015). Os resultados dos estudos também demonstraram que a definição de objetivos, a gestão do tempo e os conhecimentos estritamente relacionados com a própria prática profissional, têm um impacto positivo na participação na formação online. (Doo et al., 2020). Para os profissionais de educação de infância, a formação online é uma forma eficaz de maximizar o acesso à formação, ao mesmo tempo que reduz os custos (Reeves & Li, 2012; Stone-MacDonald & Douglass, 2015). Particularmente em países onde a educação de infância se encontra num fraco nível e existe uma grande escassez de profissionais qualificados - por exemplo, na Áustria – a formação contínua online de alta qualidade pode contribuir para uma maior qualificação dos educadores de infância<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Cf. also: Pözl - Stefanec, E. (2021). Challenges and barriers to Austrian early childhood educators' participation in online professional development programmes. In: British Journal of Educational Technology. DOI: 10.1111/bjet.13124.

### 3. FASES E OBJETIVOS DO PROJETO

O projeto "Qualimentary – Implementação de processos de desenvolvimento da qualidade em instituições de educação de infância" teve uma duração de 24 meses e foi estruturado em três fases.

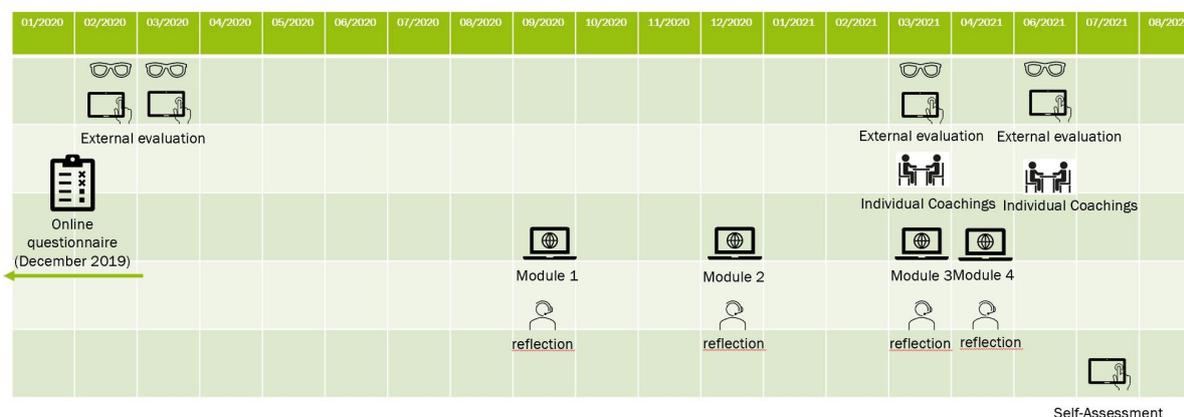


Figura 1 - cronograma do projeto - ilustração própria

No início do projeto, com base numa análise das necessidades, foi efetuada uma seleção das ações mais eficazes de garantia de qualidade para as práticas educativas - ações que foram consideradas significativas de uma perspetiva transnacional, de acordo com o estado da arte da investigação. Com base na análise das necessidades, numa segunda etapa foi concebida e implementada uma formação contínua modular para os gestores e pessoal docente das creches e jardins de infância, constituída por 20 módulos centrados na qualidade da interação em contexto, o planeamento de sessões de reflexão presencialmente e online e o coaching individual com educadores de infância.

A formação foi realizada por formadores dos países parceiros do projeto, tendo em conta as características nacionais e culturais das instituições parceiras do projeto. O impacto da formação modular foi monitorizado e acompanhado através de uma avaliação formativa contínua.

Finalmente, foi desenvolvida e testada uma ferramenta digital de autoavaliação e avaliação. As fases individuais do projeto são descritas em pormenor a seguir.

#### 3.1 IO 1 - Análise das necessidades (Setembro de 2019 - Janeiro de 2020)

Resultados de estudos internacionais mostram que as crianças só podem beneficiar da frequência de creche se o trabalho docente, em particular as interações em contexto, forem de alta qualidade. Além disso, um número crescente de estudos publicados recentemente, evidenciam uma correlação positiva entre a qualidade geral do ato educativo e a forma como as interações entre profissionais e crianças ocorrem (Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015). A qualidade do trabalho pedagógico pode ser, ainda, mais incrementada através da diferenciação de várias dimensões de qualidade. As dimensões da qualidade estrutural, qualidade do acompanhamento, qualidade dos resultados e qualidade do processo, juntamente com a qualidade da interação (como parte da qualidade do processo) são reconhecidas no contexto académico e proporcionam um excelente ponto de partida para a análise das necessidades e para o IO1. Num primeiro passo, foram desenvolvidas ferramentas para a identificação dos conhecimentos que os profissionais de educação têm relativamente à qualidade da interação.

Num passo subsequente, foi necessário que, pelo menos, uma pessoa dos respetivos países do projeto recebesse formação na utilização das ferramentas. A formação teve lugar online, em articulação com os respetivos parceiros do projeto. Para uma identificação das necessidades de acompanhamento, esta formação foi indispensável, na medida em que permitiu uma fiabilidade dos resultados e, conseqüentemente, a comparabilidade entre os países envolvidos no projeto.

Após a conclusão da formação, a avaliação das necessidades foi realizada entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020, nos respetivos países do projeto, pelos formandos. Os profissionais qualificados participaram no questionário estandardizado (N = 517). Além disso, a qualidade da interação foi observada pelos formandos e avaliada com base nos itens. Com base nestas dimensões, a necessidade de conteúdos específicos nos módulos de formação foi avaliada a partir de duas perspetivas diferentes. Por um lado, o objetivo era adquirir dados sobre o conhecimento da qualidade da educação entre os profissionais. Por outro lado, foram recolhidos dados que revelam objetivamente o estado da arte da qualidade da educação nas creches e jardins de infância dos respetivos países parceiros. Os resultados dos questionários foram analisados globalmente; uma avaliação específica por país fazia pouco sentido, devido à pequena amostra dos dados das observações. Os dados do questionário foram analisados numa base específica por país. Neste aspeto, por um lado, estão disponíveis resultados relativos aos conhecimentos dos profissionais quanto à qualidade da interação e processos de desenvolvimento da qualidade (N= 517) e, por outro lado, existem resultados das avaliações da interação nas instituições educativas dos diferentes países (Áustria, Alemanha, Hungria, Eslovénia, Itália e Portugal, N= 82).

A necessidade de conteúdos específicos para a formação contínua dos profissionais decorre dos resultados das duas partes do inquérito. A discussão das necessidades de formação dos profissionais é descrita neste relatório e está publicamente disponível para os interessados, especialmente os stakeholders dos estados-membros europeus (na página inicial do projeto <sup>2</sup> no relatório intercalar).

### 3.1.1. Questionário

Juntamente com todos os parceiros do projeto, foi desenvolvido e testado, no Outono de 2019, um questionário sobre as necessidades de formação de educadores relativamente a tópicos no âmbito da qualidade da interação, tendo o questionário online sido posto em prática entre dezembro de 2019 e março de 2020.

Participaram no questionário um total de 1.457 profissionais. O inquérito final resultou em 517 conjuntos de dados completamente preenchidos. Preencheram os questionários 507 mulheres, 2 homens e 2 pessoas que sentem pertencer ao terceiro sexo, da Áustria, Alemanha, Hungria, Itália, Portugal e Eslovénia. A taxa de resposta da Eslovénia foi particularmente elevada, com 224 questionários preenchidos. Em média, os participantes no questionário trabalhavam em instituições de educação de infância há 15 anos e tinham, em média, 41 anos de idade.

---

<sup>2</sup> <https://qualimentary.uni-graz.at/de/oer-publications/>

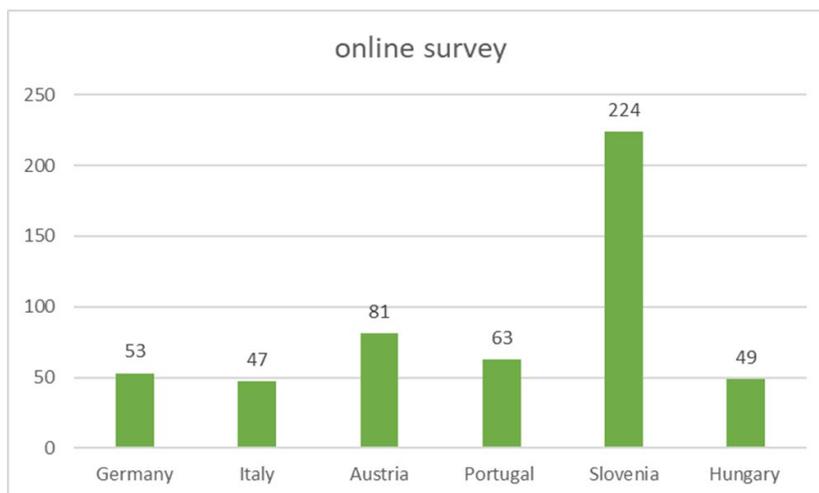


Figura 2 - amostra, questionário - ilustração própria

O questionário online foi dividido em três blocos temáticos: apoio e construção de relações, uma componente de desenvolvimento da motivação, e comunicação e linguagem com as crianças. O questionário continha perguntas fechadas e parcialmente abertas, sendo as últimas traduzidas das respetivas línguas nacionais para alemão ou inglês, para avaliação.

84% (n = 434) dos educadores de infância inquiridos expressaram uma necessidade muito elevada e elevada de mais formação sobre o tema "Apoiar estratégias de regulação das emoções nas crianças". As estratégias de regulação das emoções contribuem para os próprios sentimentos das crianças e para a regulação das suas emoções, o que constitui uma importante tarefa de desenvolvimento para elas (Kullik & Petermann, 2012).

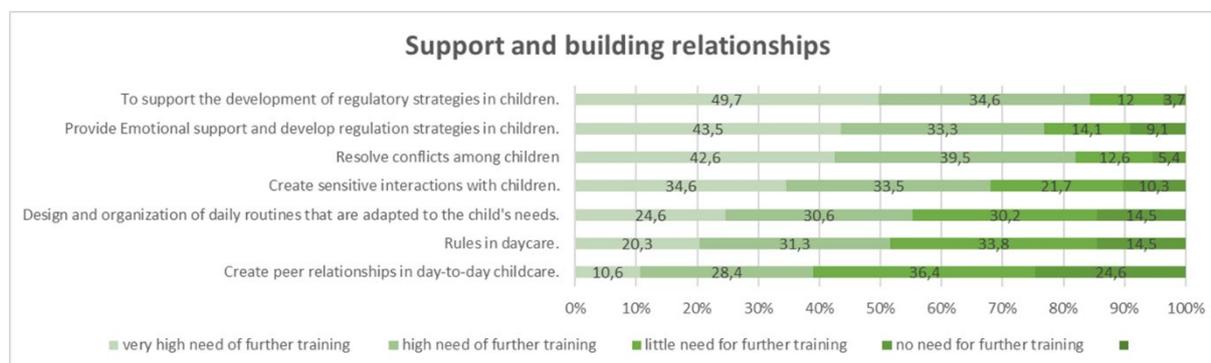


Figura 1 - Dados do questionário, apoio e desenvolvimento de relações - ilustração própria

Uma percentagem quase igualmente elevada dos profissionais inquiridos, nomeadamente 82% (n = 424), expressou uma necessidade muito elevada e elevada de formação adicional sobre "supervisão em caso de conflitos entre crianças". Os litígios e conflitos fazem parte da vida social; no contexto da educação de infância, o objetivo não é evitar conflitos, mas proporcionar às crianças supervisão profissional quando estes surgem (Schneider & Wüstenberg).

Apenas pouco menos de um em cada quatro inquiridos expressou não haver necessidade de mais formação e educação no contexto da supervisão das relações entre pares no trabalho educativo quotidiano.

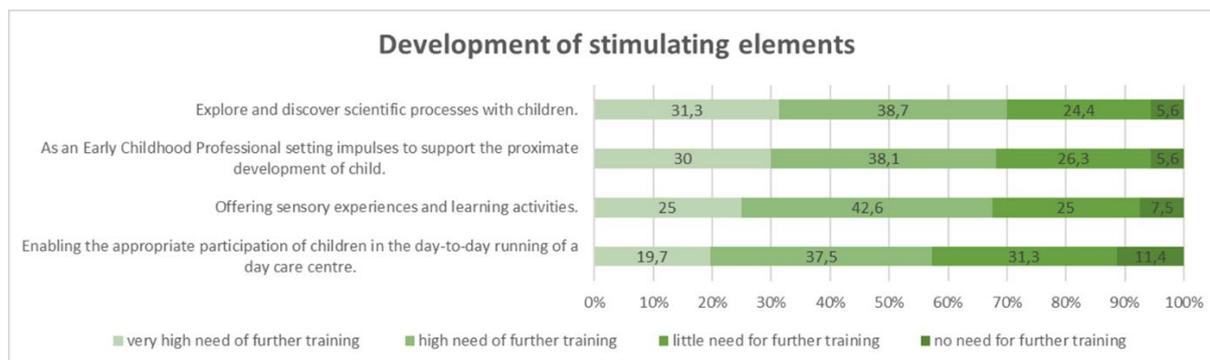


Figure 2 - Questionnaire data, developmental motivation component – own illustration

O trabalho pedagógico diário deve ser pensado para motivar o desenvolvimento e as competências de todas as crianças e deve ser adaptado individualmente às necessidades de cada criança de acordo com o contexto (Walter-Laager, et al., 2018).

69 % (n = 357) dos inquiridos expressaram uma necessidade muito elevada e elevada de mais formação sobre "exploração e descoberta de processos científicos com crianças". Do mesmo modo, 68% (n = 352) expressaram uma necessidade muito elevada e elevada de formação adicional sobre "como proporcionar motivação para o desenvolvimento futuro das crianças".



Figura 3 - Dados do questionário, comunicação e linguagem com as crianças - ilustração própria

A linguagem há já muitos anos que é um tema central. Todos os educadores estão conscientes de que as crianças precisam de um ambiente linguístico estimulante para que possam desenvolver um vocabulário diferenciado e otimizar a sua educação ao longo da vida.

66 % (n = 341) dos inquiridos expressaram uma necessidade muito elevada e elevada de mais formação sobre "organização de processos de pensamento partilhado com as crianças". 65% (n = 336) expressaram uma necessidade muito elevada e elevada de formação adicional sobre "a utilização de várias estratégias de promoção da linguagem".

### 3.1.2. Observação não-participante (GrazIAS)

No período de janeiro de 2020 a março de 2020, um total de 82 professores em creches e jardins de infância alemães, austríacos, húngaros, eslovenos, italianos e portugueses foram observados numa base não participativa, utilizando a ferramenta de observação digital GrazIAS-digital (Graz Interaction Scale). 63 dos 82 professores participaram na formação online e foram novamente observados após a conclusão da formação. Os dados da primeira fase de observação são descritos no seguinte quadro.

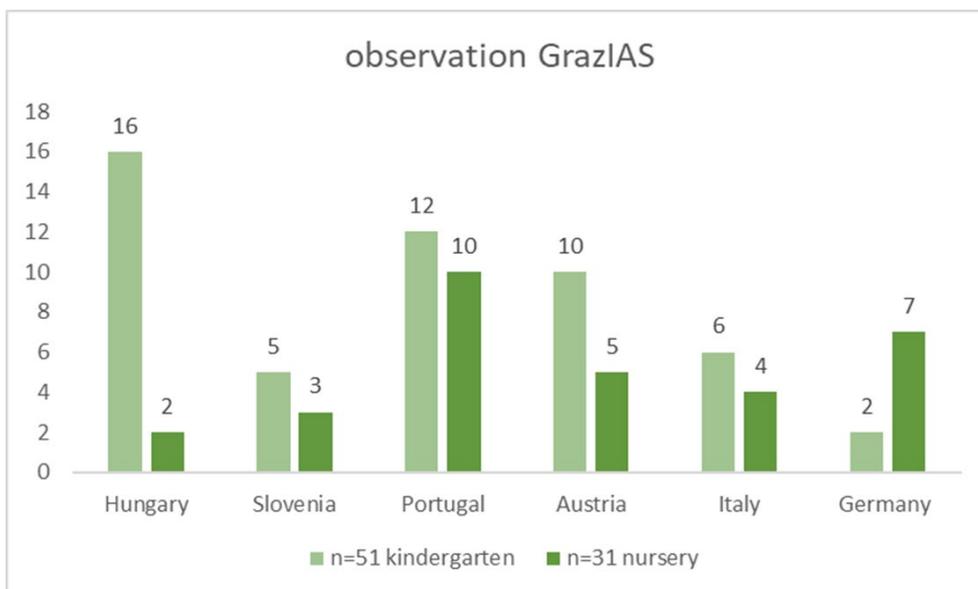


Figure 4 - Dados de GrazIAS, amostra - ilustração própria

Um total de 31 educadores a trabalhar em creches e 51 educadores a trabalhar em jardim de infância foram observados no seu trabalho educativo durante 4-5 horas. A ferramenta de observação padronizada GrazIAS foi utilizada para avaliar o desempenho da interação entre educadores e crianças.

A qualidade da interação é descrita na Escala de Interação Graz, com base em onze características que são atribuídas a diferentes áreas focais (Petritsch, Geißler & Pözl-Stefanec, 2019). Estas foram descritas em textos académicos, ilustradas com exemplos em vídeo, e publicadas como um recurso educativo aberto para a comunidade profissional (Walter-Laager, Pözl-Stefanec, Gimplinger & Mittischek, 2018; Walter-Laager, Pözl-Stefanec, Bachner, Rettenbacher, Vogt & Grassmann, 2018).

O gráfico seguinte mostra uma visão geral das características observadas utilizando o GrazIAS.

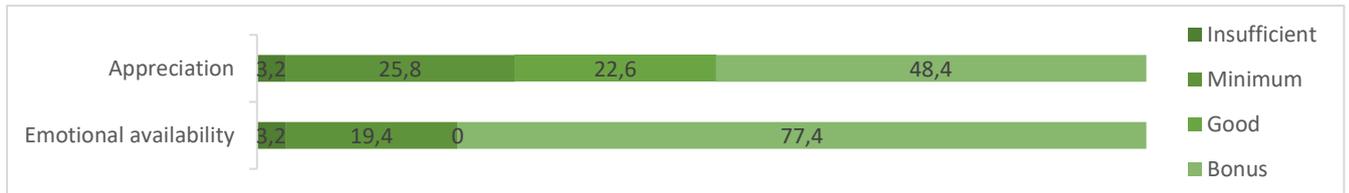
ENABLING PARTICIPATION	EXPERIENCING RELATIONSHIPS	COMMUNICATING IN A STIMULATING WAY
PROVIDING STIMULI	INTRODUCING RULES AND ADHERING TO THEM	DESIGNING LONG-LASTING INTERACTIONS WITH CHILDREN
INTERPRETING SIGNALS		EXPANDING CHILDREN'S VOCABULARY
SUPPORTING THE REGULATION OF EMOTIONS	SUPERVISING CONFLICTS	LANGUAGE-PROMOTING QUESTIONS
BEING PRESENT	CONSIDERING INDIVIDUAL NEEDS	SHAPING LANGUAGE

Figure 5 - Características gerais GrazIAS - ilustração própria

Cada uma das características individuais compreende dois a sete aspetos, que são formulados utilizando indicadores numa escala, de qualidade insuficiente a mínimo e boa qualidade até excelente qualidade (Pözl-Stefanec, et al., 2019).

Os números seguintes dão uma visão geral da distribuição dos valores alcançados por característica do GraZIAS.

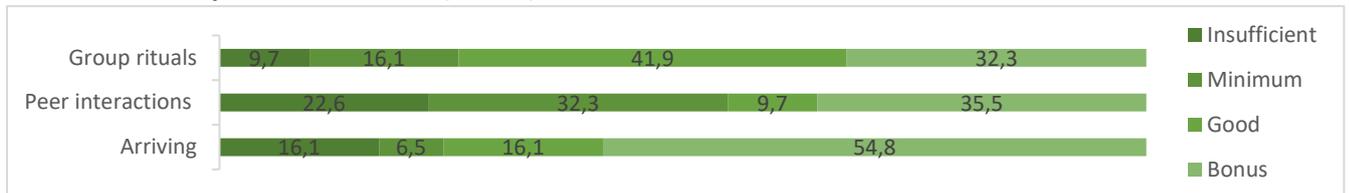
### Estar presente - creche (N = 31)



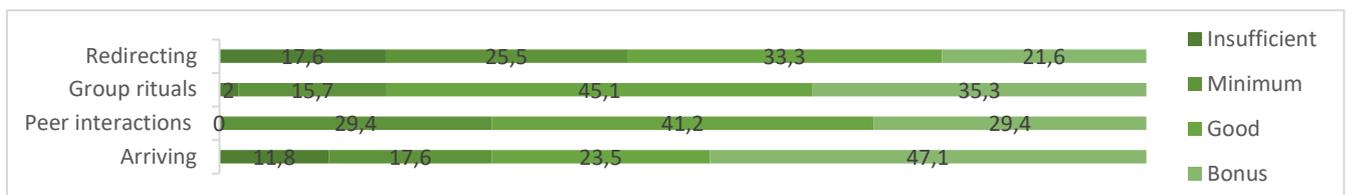
### Estar presente - jardim de infância (N = 51)



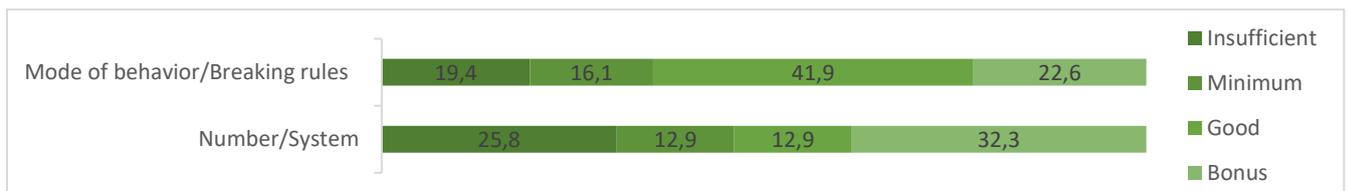
### Envolvimento experiencial - creche (N = 31)



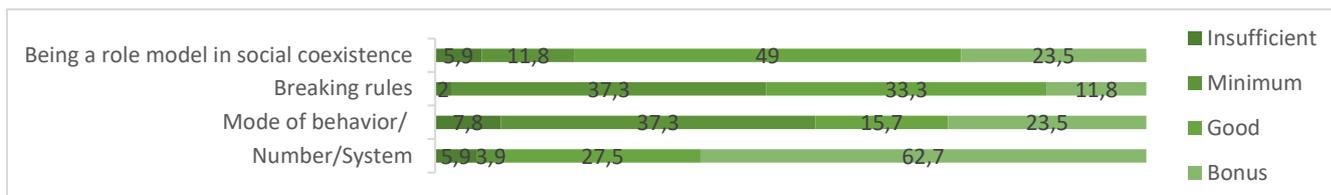
### Envolvimento experiencial – jardim de infância (N = 51)



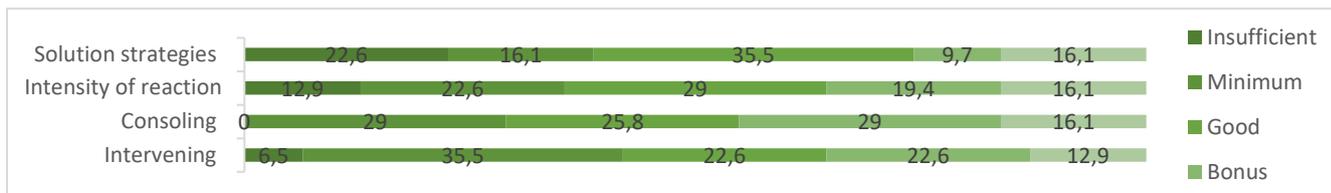
### Introdução e adesão às regras - creche (N = 31)



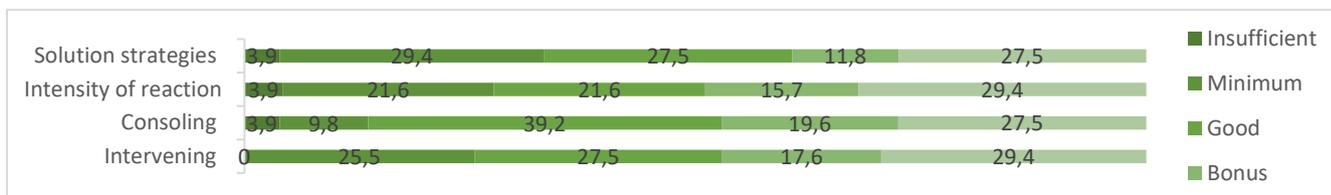
### Introdução e adesão às regras – jardim de infância (N = 51)



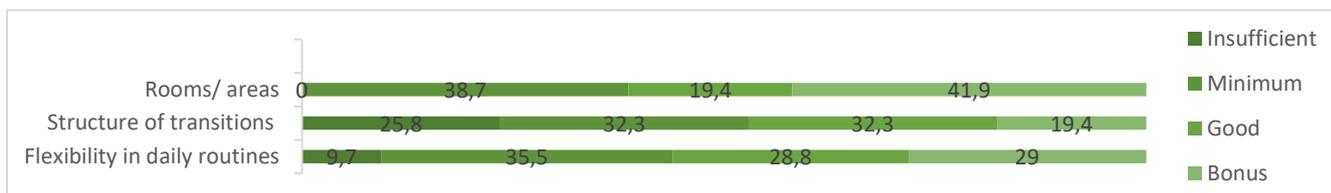
### Supervisão de conflitos - creche (N = 31)



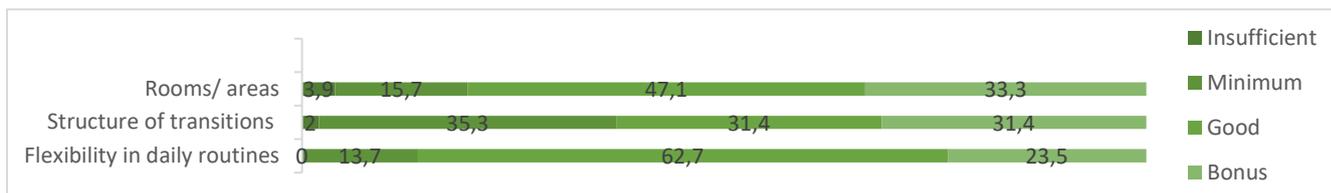
### Supervisão de conflitos – jardim de infância (N = 51)



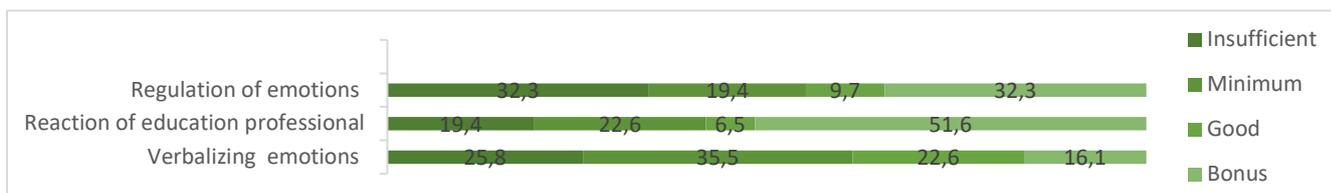
### Considerando as necessidades individuais - creche (N = 31)



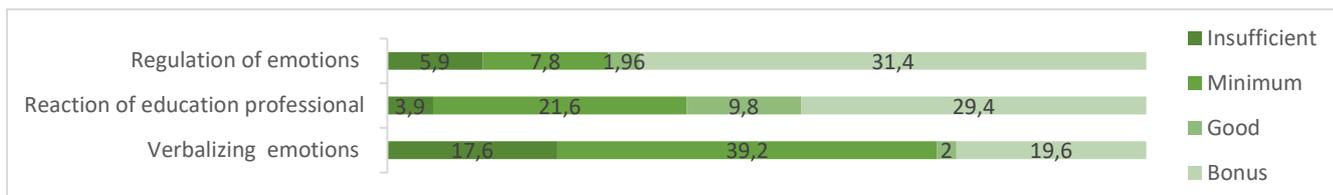
### Considerando as necessidades individuais – jardim de infância (N = 51)



### Apoio à regulação das emoções - creche (N = 31)



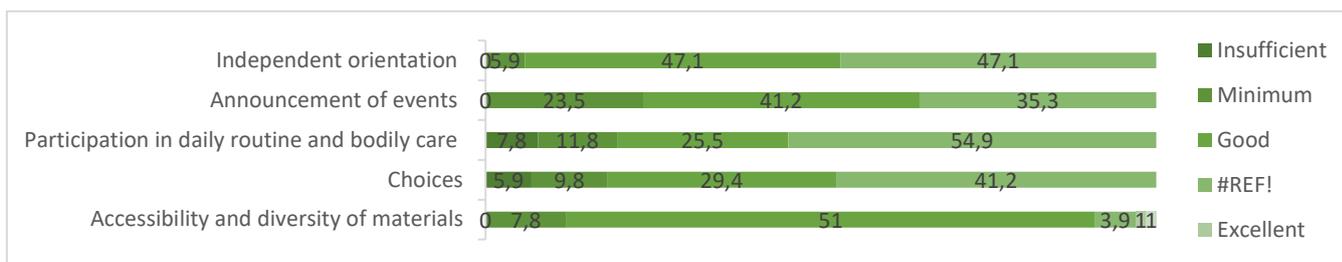
### Apoio à regulação das emoções – jardim de infância (N = 51)



### Promover a participação - creche (N = 31)



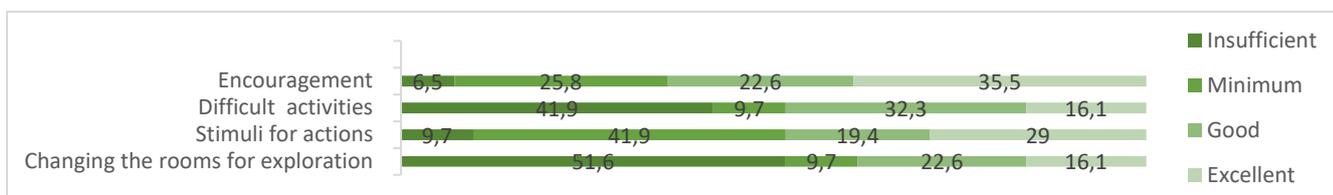
### Promover a participação – jardim de infância (N = 51)



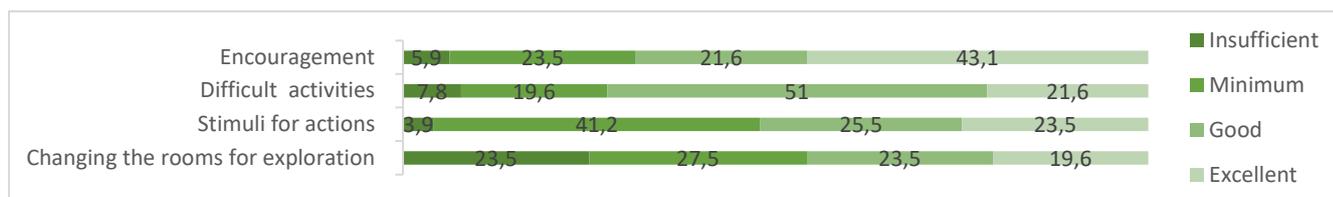
### Oferecer e permitir experiências sensoriais - creche (N = 31)



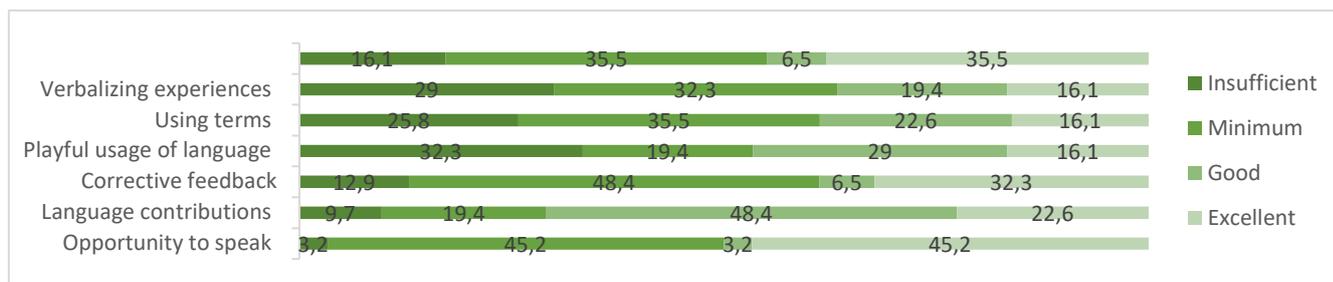
### Fornecer estímulos (verbais/não verbais) - creche (N = 31)



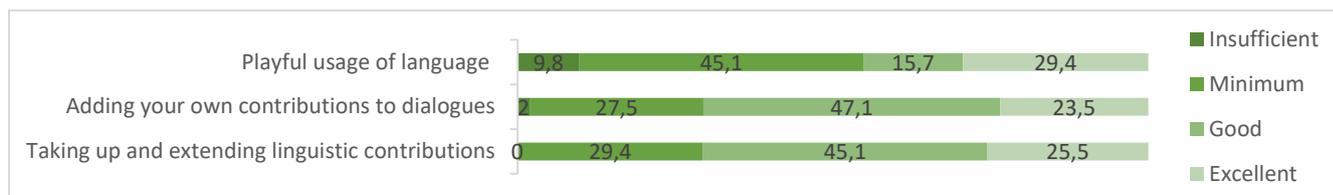
### Fornecer estímulos (verbais/não verbais) – jardim de infância (N = 51)



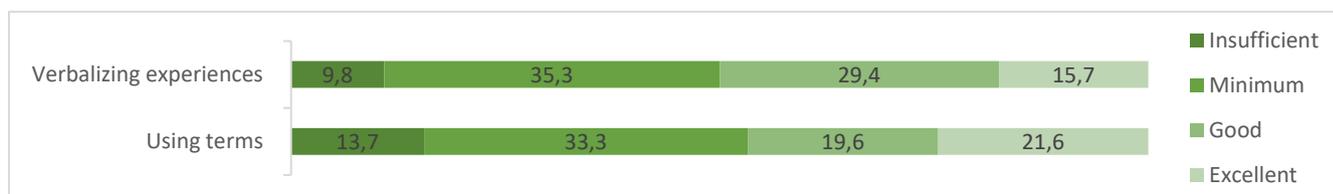
### Comunicar de uma forma estimulante – creche (N = 31)



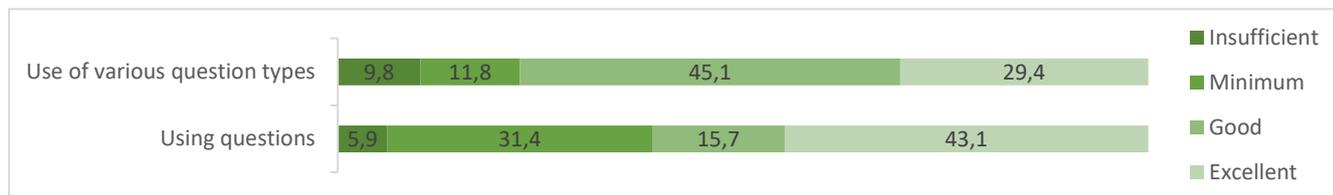
### Conceber diálogos de longa duração - jardim de infância (N = 51)



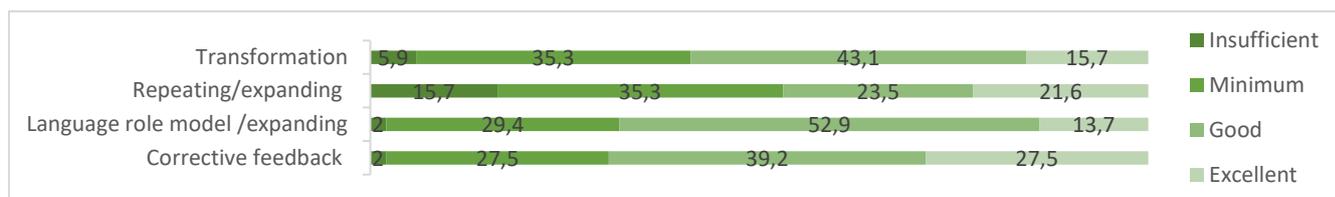
### Expansão do vocabulário com base em experiências - jardim de infância (N = 51)



### Perguntas para promoção da linguagem - jardim de infância (N = 51)



## Modelagem da linguagem - jardim de infância (N = 51)



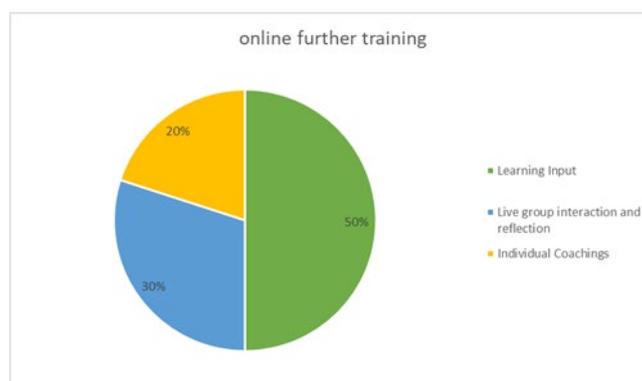
### 3.2. IO 2 – Formação modular (Fevereiro 2020 - Março 2021)

A formação online para educadores foi planeada, desenvolvida e implementada com base na análise das necessidades decorrente da medição da qualidade da interação adulto-criança com o GraZIAS. O objetivo da formação contínua online foi permitir aos educadores de infância o desenvolvimento profissional e garantir a qualidade da interação adulto-criança.

O programa de formação consiste em vários inputs de aprendizagem (50%), interações e reflexões em grupo (30%), e coaching individual (20%). Tanto os vários inputs de aprendizagem como as sessões de grupo são promovidas online, poupando tempo e recursos aos educadores. À medida que o programa de formação progride, as instituições participantes completarão duas observações adicionais com o GraZIAS. Os resultados são discutidos e refletidos em duas sessões individuais de coaching com os especialistas em contexto.

Este processo de desenvolvimento profissional, teste e avaliação no âmbito do programa de formação, garante que os padrões académicos sejam incorporados na prática dos profissionais, local e internacionalmente. Os módulos de formação adicionais podem ser utilizados de forma flexível e com diferentes abordagens (tanto na formação inicial, contínua e especializada, como em processos de consultadoria).

Um total de 20 módulos foram desenvolvidos com base nos dados do questionário, com uma carga de trabalho de duas horas cada. Para além dos módulos, os participantes assistem a um total de quatro sessões de reflexão online de duas horas cada e recebem duas sessões individuais de coaching no local, nas suas instituições.



Todos os documentos de formação foram traduzidos para os respetivos países parceiros<sup>3</sup>. A série de formação foi conduzida pelos respetivos especialistas com profissionais dos países do projeto (N= 8-10 grupos por país do projeto).

<sup>3</sup> Cf. homepage: [qualimentary.uni-graz.at](http://qualimentary.uni-graz.at), OER/Publications, Handbücher

Promovendo a participação	Vivenciando relações	Oferecendo e permitindo experiências sensoriais	Introdução e adesão às regras
Estar presente	Proporcionando estímulos	Considerando as necessidades individuais	Refletindo em grupo através da linguagem
Supervisão de conflitos	Apoio à regulação das emoções	Reorientar a linguagem	Construir termos matemáticos integrados na vida quotidiana
Comunicação de uma forma estimulante	Conceber interações duradouras com crianças	Expandir o vocabulário das crianças	Perguntas para promoção da linguagem
Modelação da linguagem	Reconhecer a zona de desenvolvimento proximal e apoiar as crianças nas suas concretizações	Moderação de situações limite	Apoiar a educação sócio emocional

Cada um dos módulos está estruturado de forma semelhante e pode ser lido em detalhe no manual na página inicial do projeto ([qualimentary.uni-graz.at](http://qualimentary.uni-graz.at)).

Design	Atividades	Ferramentas	Tempo
<b>1. Introdução ao tema</b>	Exercício/reflexão como introdução ao tema	Questões para reflexão...	15 minutos
<b>2. Introdução teórica</b>	Conhecer os conteúdos teóricos	Ler textos Apresentação em PowerPoint...	30 minutos
<b>3. Vídeos sobre práticas pedagógicas</b>	Vídeos de boas práticas	Referência à plataforma tecnológica com os vídeos - ver o vídeo com ou sem tarefa.....	15 minutos
<b>4. Exercício baseado no vídeo</b>	Refletir/comentar sobre o conteúdo do vídeo	Mapa mental Ficha de trabalho Troca de documentação com colegas.....	30 minutos
<b>5. Transposição da tarefa</b>	A aplicação prática é registada no "diário de aprendizagem" e é a base para o conteúdo das reuniões Skype	É discutida em reuniões online (base para reuniões Skype)	30 minutos

Devido à situação da COVID-19, as primeiras sessões individuais de coaching foram conduzidas online em alguns países. As segundas sessões individuais de coaching puderam ser novamente conduzidas localmente nas instituições de educação de infância, com base em observações posteriores utilizando o GrazIAS.

As primeiras sessões de coaching individual foram conduzidas online após a frequência de metade dos módulos de formação contínua, devido à pandemia da COVID 19, com base nos resultados da observação inicial. Após o lançamento e apresentação da ferramenta de observação (Graz Interaction Scale), foi feita uma referência específica aos resultados individuais dos educadores de infância. No final da sessão de coaching, foram acordadas tarefas ou sugestões de mudança, que os educadores de infância queriam implementar na sua instituição até à próxima sessão de coaching individual.

No final da formação, foram feitas mais observações nas instituições com os educadores participantes. Com base nestas observações, foi realizada mais uma formação individual e uma discussão final com os educadores.

### **3.3. Ferramenta de autoavaliação digital (Março 2021 - Agosto 2021)**

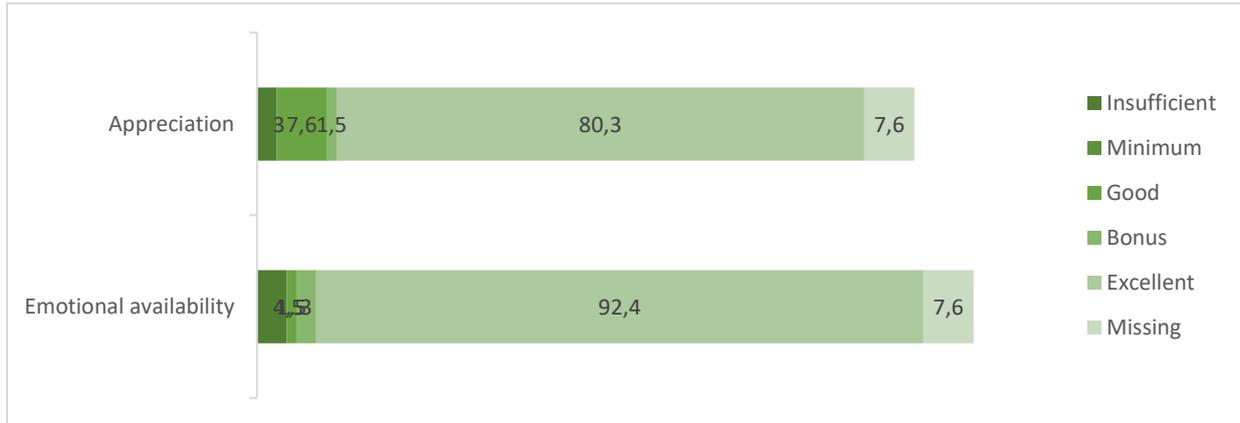
Nos processos de desenvolvimento e garantia da qualidade, é feita uma distinção entre procedimentos internos e externos. Os procedimentos externos são realizados por avaliadores externos, pessoas que não pertencem à organização, à instituição ou à equipa. Os processos internos são conduzidos sob a forma de ferramentas de autoavaliação ou observações de colegas (Tietze & Viernickel, 2017). Após a conclusão da formação, os educadores receberam uma ferramenta de autoavaliação e avaliaram a qualidade das suas interações com as crianças.

O ponto de partida para a autoavaliação é uma ferramenta digital normalizada que permite a autoavaliação com resultados automatizados. Estas autoavaliações devem ser o ponto de partida para mais profissionais e intensas discussões e reflexões entre os educadores.

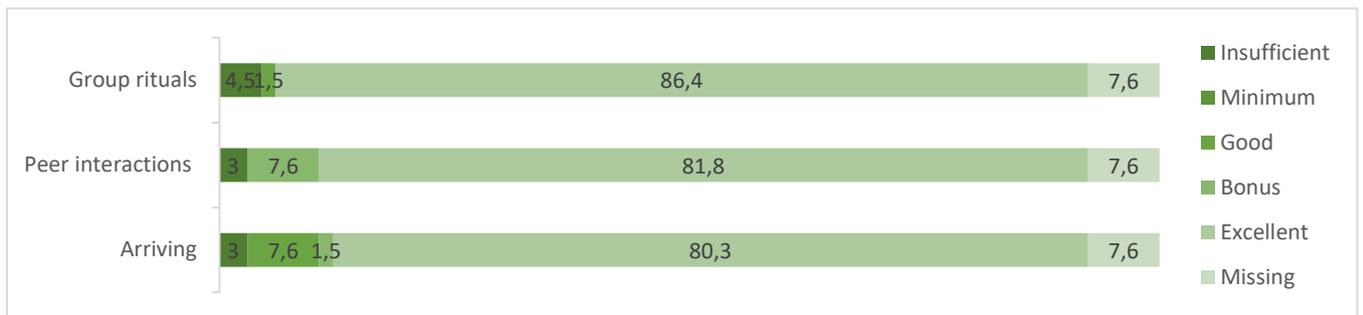
#### **3.3.1 Autoavaliação**

Autoavaliação é o termo utilizado para descrever procedimentos baseados em ferramentas normalizadas que permitem aos profissionais refletir sobre as suas próprias atividades em matéria de responsabilidade pela sua prática e avaliação. (Müller-Kohlenberg, 2006). A autoavaliação pode ser entendida como reflexão e avaliação sistemática da própria prática profissional. Baseia-se em regras e critérios, estrutura a reflexão individual, e permite uma avaliação orientada (Tietze & Viernickel, 2017). No âmbito do projeto, será desenvolvida uma ferramenta normalizada para educadores, que se destina a incentivar a reflexão direta sobre a própria prática no contexto da qualidade da interação.

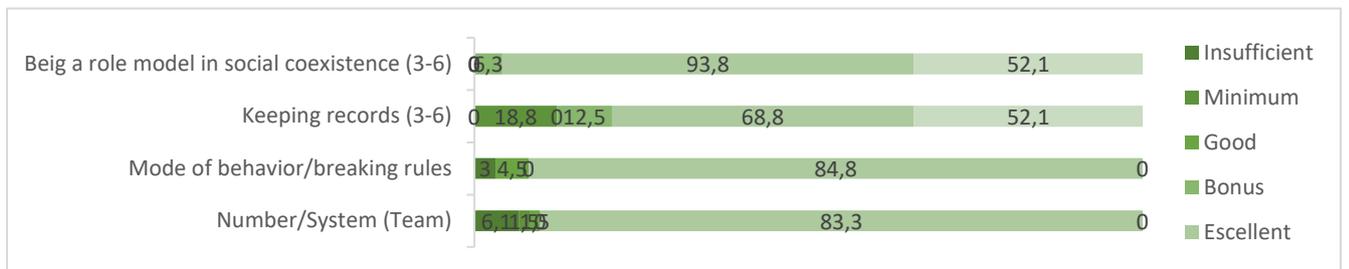
### Autoavaliação: Estar presente (N = 66)



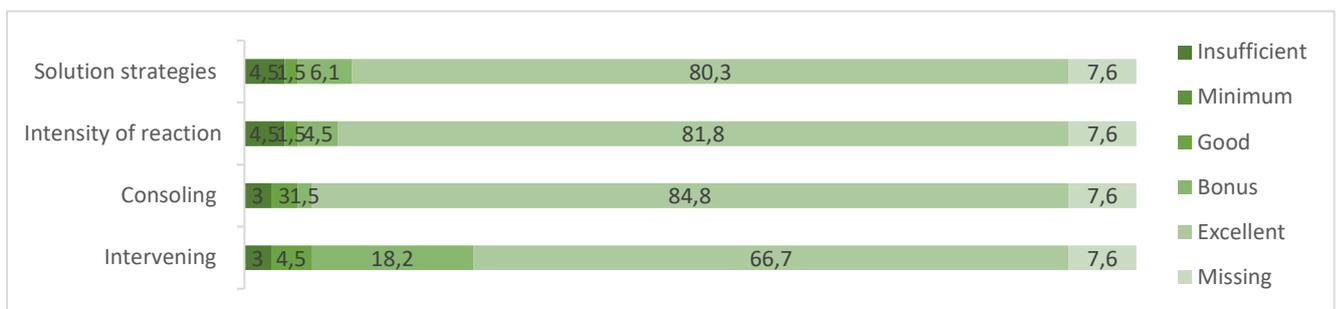
### Autoavaliação: Envolvimento experiencial (N = 31 + 34)



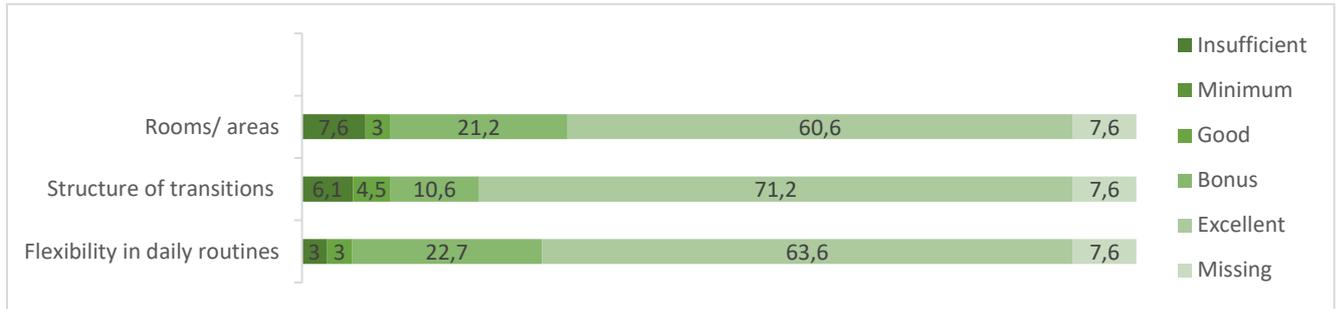
### Autoavaliação: Introdução e adesão às regras (N = 66)



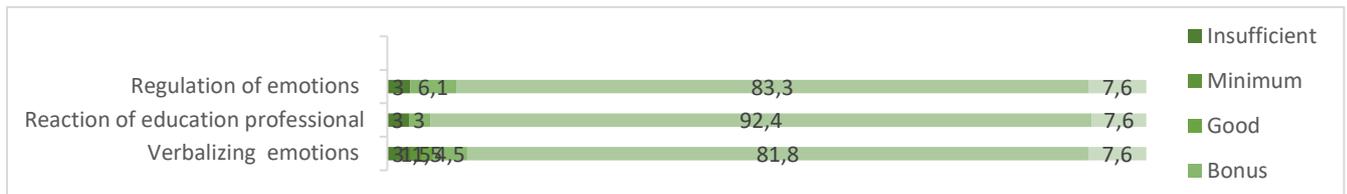
### Autoavaliação: Supervisão de conflitos (N = 66)



### Autoavaliação: Considerando as necessidades individuais (N = 66)



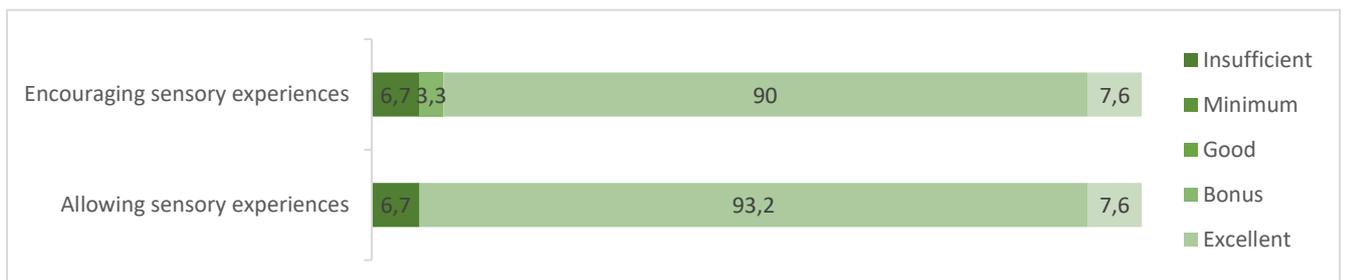
### Autoavaliação: Apoio à regulação das emoções (N = 66)

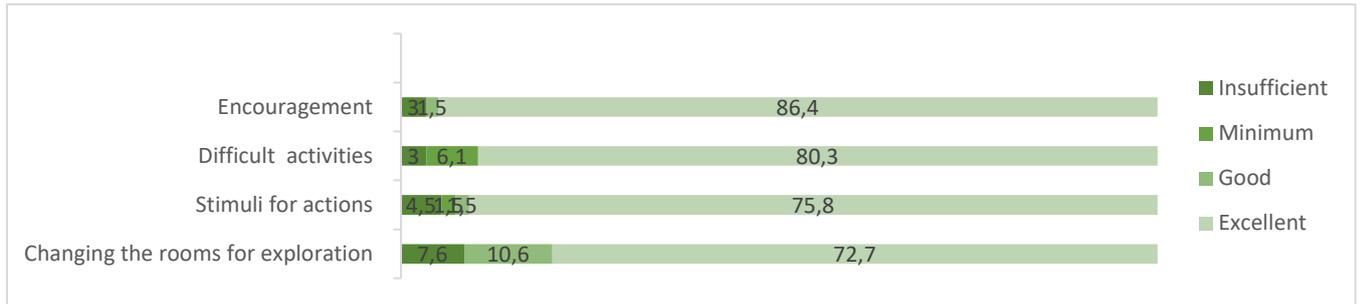


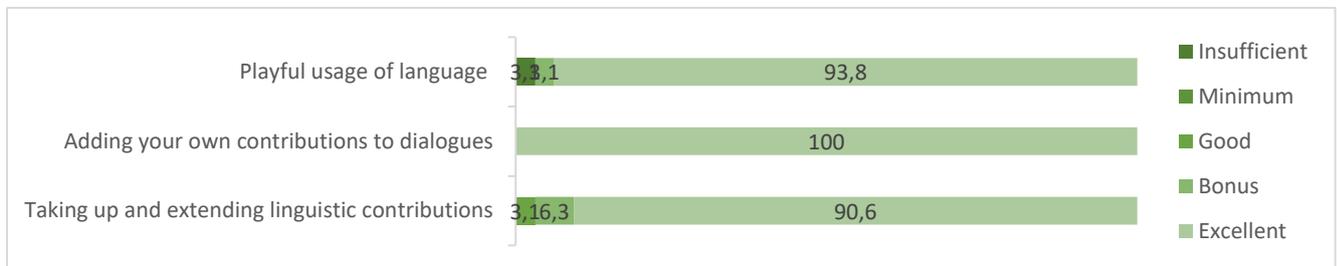
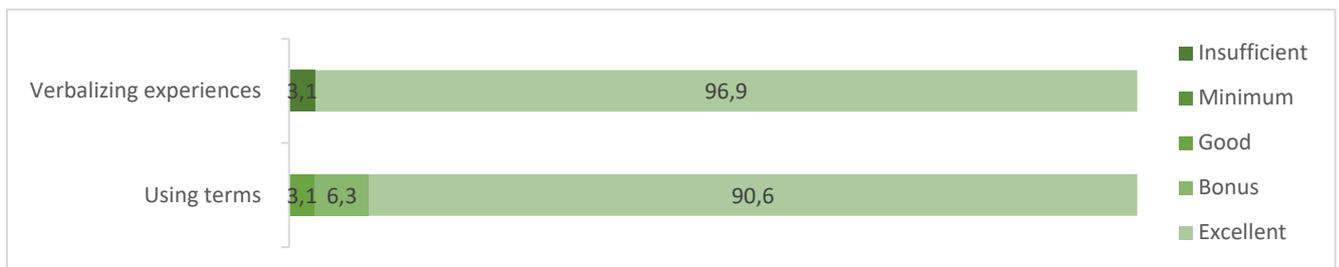
### Autoavaliação: Possibilitar a participação (N = 66)



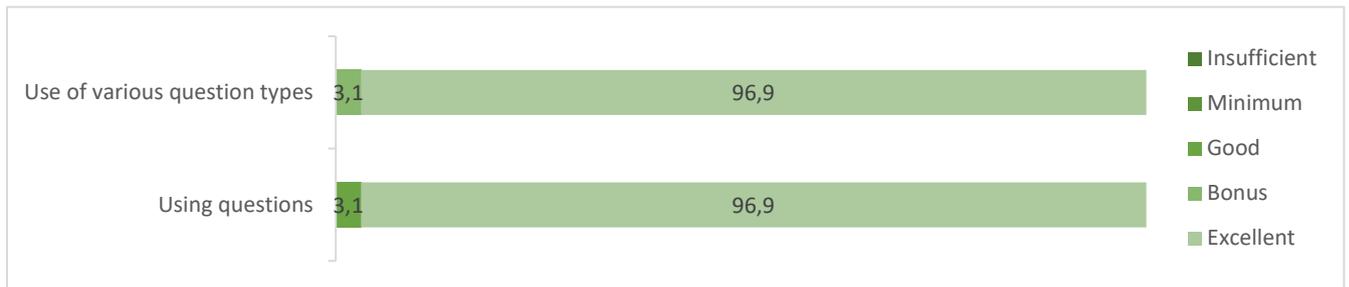
### Autoavaliação: Oferecer e permitir experiências sensoriais - berçário (N = 31)



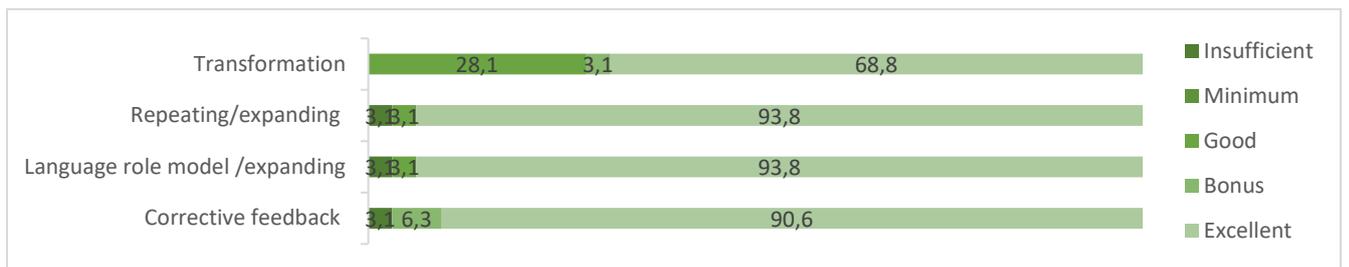
**Autoavaliação: Fornecer estímulos (verbais/não verbais) (N=66)**

**Autoavaliação: Comunicar de forma estimulante - creche (N = 31)**

**Autoavaliação: Conceber diálogos de longa duração – jardim de infância (N=34)**

**Autoavaliação: Expansão do vocabulário com base em experiências - jardim de infância (N=34)**


### Autoavaliação: Perguntas de promoção da linguagem - jardim de infância (N=34)



### Autoavaliação: Modelagem da linguagem - jardim de infância (N=34)



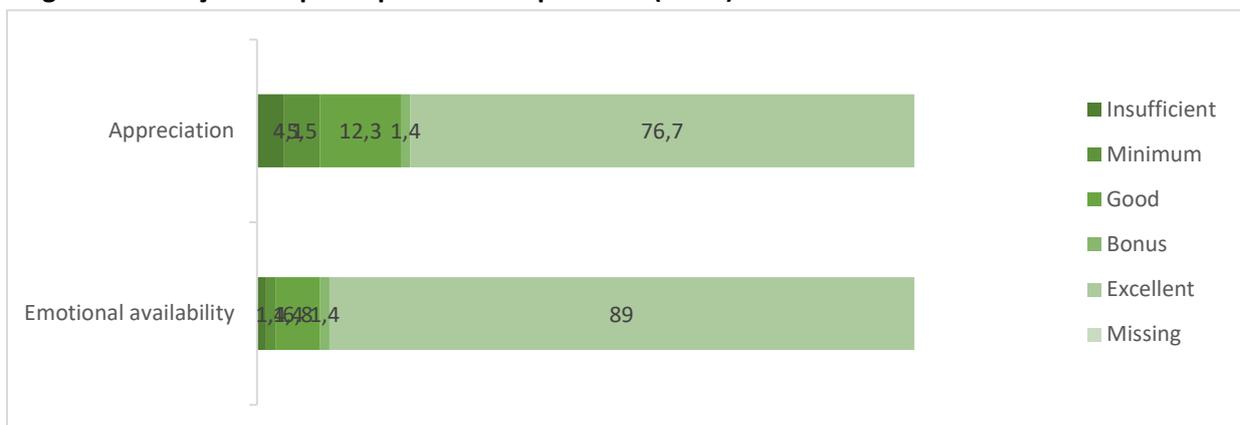
### 3.3.2. Segunda avaliação não-participante

Outras avaliações externas foram conduzidas com GraziAS, depois de completada a formação e o desenvolvimento profissional.

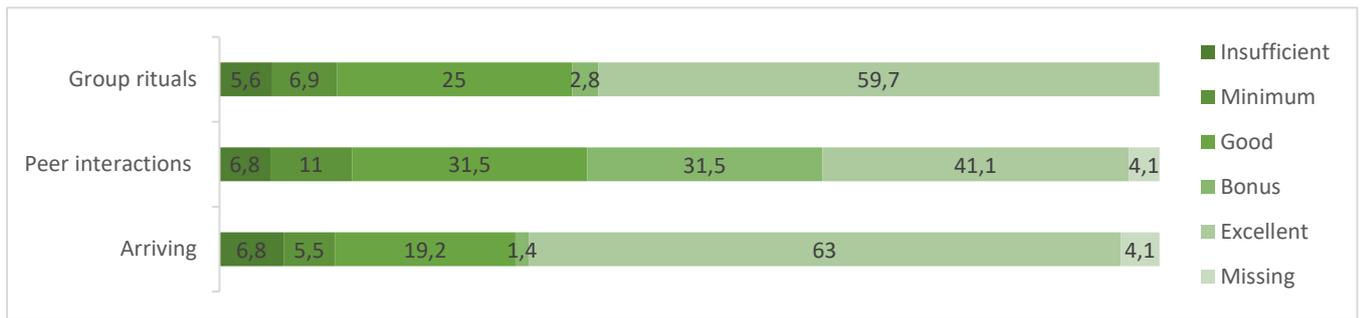
Em contraste com a autoavaliação, a avaliação externa fornece uma perspectiva objetiva e independente sobre a prática pedagógica. A vantagem é que os avaliadores não estão envolvidos na dinâmica da equipa dentro das instituições de educação de infância. As avaliações externas foram conduzidas no projeto por avaliadores externos, formados nos respetivos países do projeto (Tietze & Viernickel, 2017).

Os dados da avaliação externa estão atualmente disponíveis na Alemanha, Áustria, Hungria, Eslovénia, Portugal e Itália (N = 73)

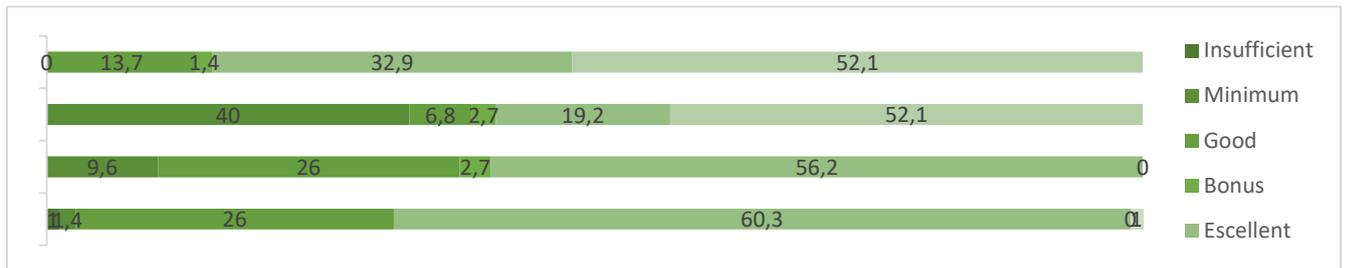
#### Segunda avaliação não participativa: estar presente (N=73)



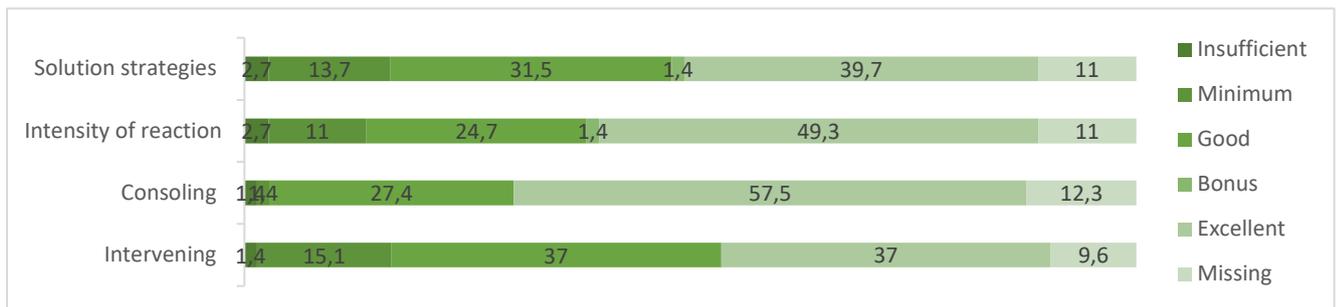
### Segunda avaliação não-participante: relação de experiência (N=73)



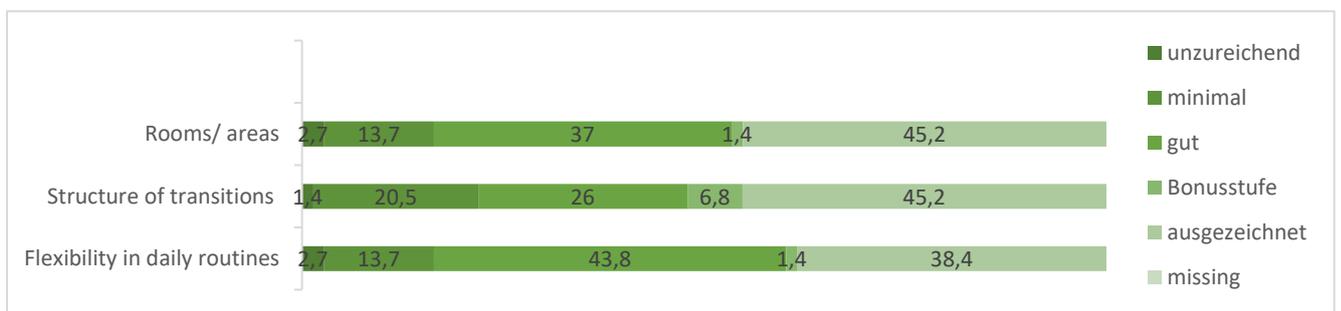
### Segunda avaliação não-participante: Introdução e cumprimento das regras (N=73)



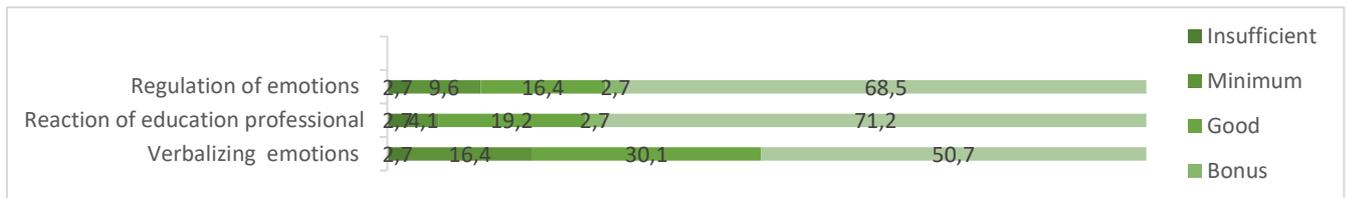
### Segunda avaliação não-participante: Supervisão de conflitos (N=73)



### Segunda avaliação não-participante: Considerando as necessidades individuais (N=73)



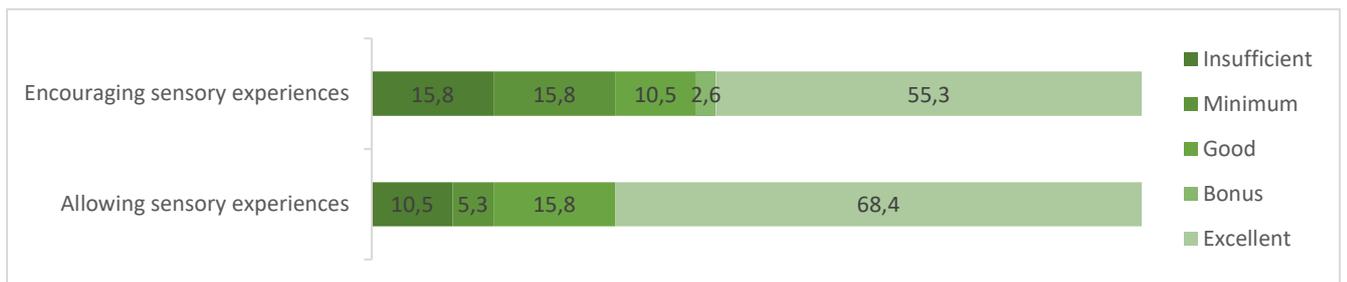
### Segunda avaliação não-participante: Apoio à regulação das emoções (N=73)



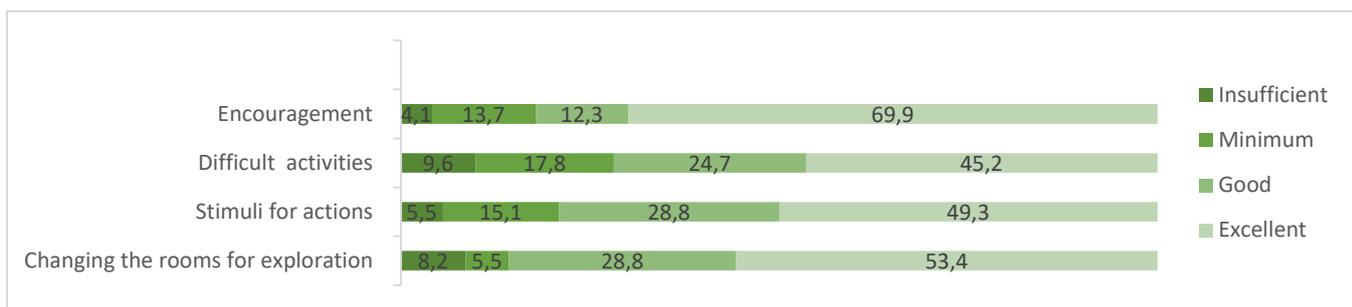
### Segunda avaliação não-participante: Possibilitar a participação (N=73)



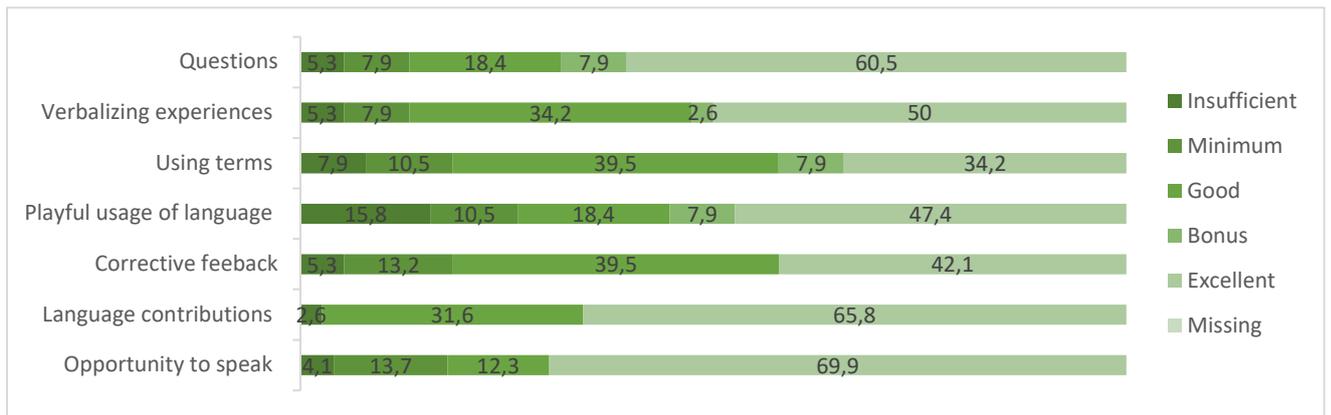
### Segunda avaliação não-participante: Oferecer e permitir experiências sensoriais - creche (N=38)



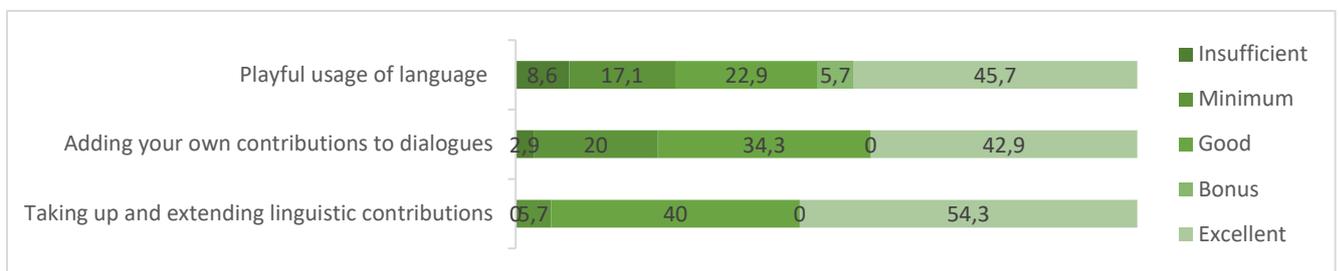
### Segunda avaliação não-participante: Fornecer estímulos (verbais/não verbais) (N=73)



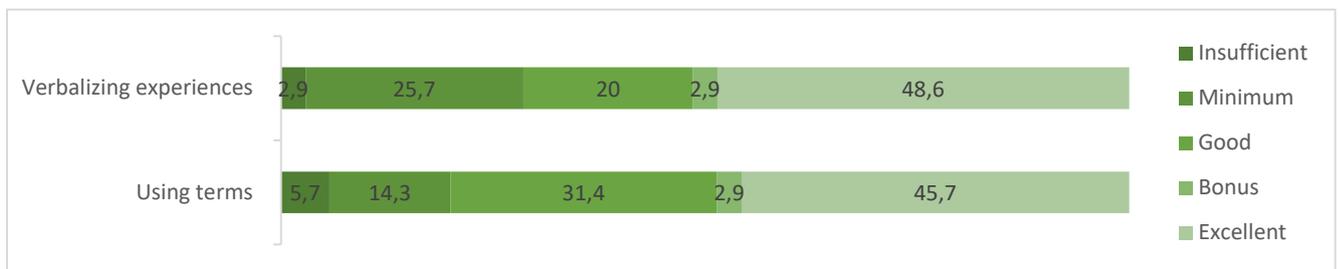
### Segunda avaliação não-participante: Comunicar de uma forma estimulante (N=38)



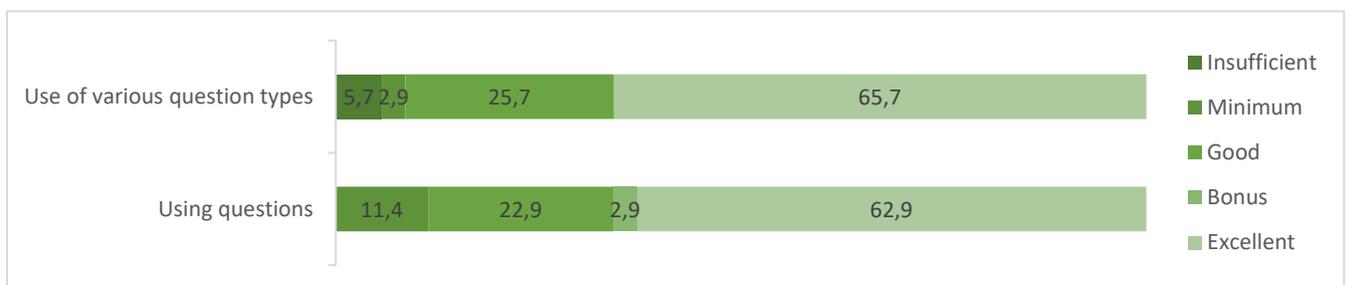
### Segunda avaliação não-participante: Conceber diálogos de longa duração – jardim de infância (N=35)



### Segunda avaliação não-participante: Expansão do vocabulário com base em experiências - jardim de infância (N=35)



### Segunda avaliação não-participante: Perguntas de promoção da linguagem - jardim de infância (N=22)



## Segunda avaliação não-participante: Modelação da linguagem - jardim de infância (N=22)



## 4. CONCLUSÕES

As interações de qualidade caracterizam-se por uma relação profissional-criança sensível e responsiva, na qual as necessidades individuais das crianças são respondidas com sensibilidade (Remsperger, 2013). Do mesmo modo, as interações cognitivamente estimulantes e encorajadoras são cruciais (Barros et al., 2016; Burchinal et al., 2008; Cadima et al. 2010; Downer et al., 2012; La Paro et al., 2014; Pianta, Downer & Hamre, 2016).

A educação e formação contínua dos educadores de infância é um elemento importante no contexto da garantia do desenvolvimento e qualidade em creches e jardins de infância e, na prática, constitui uma prioridade significativa no contexto do debate sobre o desenvolvimento profissional.

Os meios digitais tornaram-se uma parte indispensável da vida profissional moderna, inclusive no campo da educação. Desde o surto da pandemia da COVID 19, tornou-se claro que a literacia digital é, atualmente, um pré-requisito para lidar com a vida profissional quotidiana (Dobrica Savić, 2020).

Como o presente projeto demonstra, os programas de formação contínua online não devem ser vistos como uma competição com a formação tradicional presencial. De facto, podem oferecer numerosas vantagens, especialmente devido à flexibilidade com que podem ser aplicados. Os utilizadores podem participar, independentemente da sua localização e restrições de tempo pessoal. Nos próximos anos, devem ser empreendidas expansões e investimentos adicionais em programas de formação online para educadores de infância. Os profissionais de educação de infância também consideraram que a estreita ligação entre teoria e prática era uma vantagem.

## 5. BIBLIOGRAFIA

- Askov, E. N., Johnston, J., Petty, L. I. & Young, S. J. (2003-02-00). Expanding Access to Adult Literacy with Online Distance Education. Boston. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474704.pdf>
- Brandt, J. G., Hoffmann, C., Kaulbach, M. & Schmidt, T. (Eds.). (2018). Frühe Kindheit und Medien: Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita. Verlag Barbara Budrich.
- Buschle, C. & Friedrich, T. (2020a). Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Eds.), *Bewegungen: Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal* (pp. 297–308). Verlag Barbara Budrich.
- Buschle, C. & Friedrich, T. (2020b). Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Eds.), *Bewegungen: Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal* (pp. 297–308). Verlag Barbara Budrich.
- Buschle, C. & König, A. (2018). Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30(Erwachsenenbildung), 50–72. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.01.X>
- Dobrica Savić (2020). COVID-19 and Work from Home: Digital Transformation of the Workforce. *The grey journal*, 16(2), 101–104.
- Doo, M. Y., Tang, Y., Bonk, C. J. & Zhu, M. (2020). MOOC instructor motivation and career development. *Distance Education*, 41(1), 26–47. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724770>
- Drummond, M. J. (2011). *Assessing Children's Learning* (Classic Edition). Taylor & Francis. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=958021>
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Moser, T. Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2014) European Framework of Quality and Wellbeing Indicators. Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (CARE) report. [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6\\_3\\_CARE\\_Framework\\_of\\_Quality\\_and\\_Wellbeing\\_Indicators.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6_3_CARE_Framework_of_Quality_and_Wellbeing_Indicators.pdf)
- Müller-Kohlenberg, H. (2006). Evaluation und Selbstevaluation in der Sozialen Arbeit. In M. Galuske & W. Thole (Hrsg.), *Blickpunkte sozialer Arbeit: Vol. 5. Vom Fall zum Management: Neue Methoden der sozialen Arbeit* (1st Ed., pp. 71-82). VS Verl. für Sozialwiss.
- Naidu, S. (2020). The MOOC is dead—long live MOOC 2.0! *Distance Education*, 41(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1727289>
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M. J. (2010). Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives. Budrich.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality in early care and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 285–287. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.013>

- Reeves, T. D. & Li, Z. (2012). Teachers' technological readiness for online professional development: evidence from the US e-Learning for Educators initiative. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 389–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.707921>
- Salmon, G., Gregory, J., Lokuge Dona, K. & Ross, B. (2015). Experiential online development for educators: The example of the Carpe Diem MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 542–556. <https://doi.org/10.1111/bjet.12256>
- Sim, M. P.Y., Belanger, J., Stancel-Piatk, A. & Karoly, L. (2019). Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-teaching-and-learning-international-survey-2018-conceptual-framework\\_106b1c42-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-teaching-and-learning-international-survey-2018-conceptual-framework_106b1c42-en) [06.01.2020]. <https://doi.org/10.1787/106b1c42-en>
- Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In T. Schmidt & W. Smidt (Eds.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (1st Edition, pp. 463-486). Münster: Waxmann.
- Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S. & Koch, B. (2018). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (2), 121–138.
- Stone-MacDonald, A. & Douglass, A. (2015). Introducing Online Training in an Early Childhood Professional Development System: Lessons Learned in One State. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 241–248. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0649-2>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). *Effective Pre-School and Primary Education project.: Final report from the primary phase: Pre-school, school, and family influences on children's development during Key Stage 2 (age 7-11)*. London. UK: Institute of Education, University of London.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 202–224.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Eds.). (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln: Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog* (completely revised and updated edition). verlag das netz.
- Walter-Laager, C., Flöter, M., Geißler, C., Petritsch, M., & Pözl-Stefanec, E. (2019). *Graz Interaction Scale for Children in the First Three Years (GrazIAS 0-3); (GrazIAS 0-3); Determining and developing good quality in education and care for children – a measurement tool for interaction quality in out-of-home education and care facilities*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Bachner, Ch., Rettenbacher, K., Vogt, F. & Grassmann, S. (2018). *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Gimplinger, Ch. & Mittischek, L. (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz. Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Arbeitsbereich Elementarpädagogik.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J. & van IJzendoorn, M. H. (2016). Do Intervention Programs in Child Care Promote the Quality of Caregiver-Child Interactions? A Meta-Analysis of Randomized



PEDAGOŠKI INŠTITUT



UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ



apei Associação  
de Profissionais  
de Educação de Infância



Controlled Trials. Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research, 17(2), 259–273. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0602-7>

Zawacki-Richter, O. & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in Distance Education, Distance Education, 37(3), 245–269. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1185079>