UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BÁRBARA POPP

Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?

São Paulo

2015

BÁRBARA POPP

Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?

São Paulo

2015

BÁRBARA POPP

Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação

Área de concentração: Estado,
Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lisete Regina
Gomes Arelaro

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Popp, Bárbara.

Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?/ Bárbara Popp; orientadora Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo, 2015.

182f.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2015.

1. Educação Infantil. 2. Qualidade. 3. Avaliação Institucional. 4. *ITERS-R*. 5. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.
-

Popp, Bárbara. **Qualidade da Educação Infantil:** é possível medi-la? Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro, pelo apoio e incentivo e por estar presente em todos os momentos da elaboração dessa Tese.

Aos Professores Manuela Terrásseca e João Caramelo que me receberam na Universidade do Porto e me apoiaram no meu processo de pesquisa em Portugal.

À Diretoria de Ensino do Butantã, na pessoa de seu diretor, André Bafume, pela oportunidade de realizar a pesquisa de campo nas escolas municipais da região.

À equipe do CEI que me recebeu de forma tão acolhedora e se dispôs a contribuir na pesquisa.

Aos meus amigos e familiares que me incentivaram e apoiaram durante todo o processo do doutorado.

RESUMO

POPP, B. **Qualidade da Educação Infantil:** é possível medi-la? 2015. 183 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A qualidade da Educação Infantil é tema que vem ganhando destaque no cenário nacional nos últimos anos. Mas será que é possível “medir” a qualidade da Educação Infantil? O presente trabalho teve como objetivo comparar o uso dos instrumentos *ITERS-R* e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil para autoavaliação institucional em um Centro de Educação Infantil (CEI) de São Paulo. Através de encontros com as educadoras, discutiu-se a *ITERS-R*, respondendo os seus itens de acordo com a realidade do CEI. Através de questionário, coletou-se informações das participantes sobre o processo e os instrumentos. Foram feitas ainda entrevistas com a equipe técnica e pesquisa nos documentos do CEI para análise da avaliação realizada na unidade com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. O processo de autoavaliação do CEI com os Indicadores foi bem avaliado pela equipe e pais e, desse processo, resultaram ações efetivas de transformação dos espaços do CEI, novos projetos de formação e o despertar para a importância dos pais conhecerem mais a rotina e atividades do CEI. Quanto ao uso da *ITERS-R*, concluiu-se que a escala pode ser um bom instrumento de autoavaliação institucional, suscitando debates sobre o conceito de qualidade em cada uma das dimensões e possibilitando que o grupo rediscuta as práticas, espaços e materiais. Também constatou-se a importância de uma assessoria externa que conheça o instrumento, para apoiar o processo de autoavaliação, a fim de apresentar o seu uso e esclarecer eventuais dúvidas. Reforça-se a necessidade já apontada em pesquisas anteriores de realizar uma adequação dos termos da *ITERS-R* para uma maior compreensão de seus itens e para que possa ser usada também pelos pais. A pesquisa demonstrou a importância de escalas/indicadores para a autoavaliação institucional e para o processo de reflexão sobre a qualidade da educação ofertada nas unidades.

Palavras-chave: Educação Infantil, Qualidade, Avaliação Institucional, *ITERS-R*, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

ABSTRACT

POPP, B. Quality in Early Childhood Education: Can we measure it? 2015 XX f. Thesis (Doctorship) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

The quality of early childhood education is a subject that is gaining prominence on the national scene in recent years. But is it possible to "measure" the quality of early childhood education? This study aimed to compare the use of ITERS-R instruments and Early Childhood Education Quality Indicators for institutional self-assessment in a Children's Educational Center (CEI) in São Paulo – SP, Brazil. Through meetings with the educators, the ITERS-R was discussed. The educators answered its items according to the reality of the CEI. Through questionnaire, we collected information about the participants, the process and instruments. We also made interviews with the technical team and researched the CEI documents for evaluation of the analysis of the Children's Educational Center with the Early Childhood Education Quality Indicators. The self-assessment process of the Children's Educational Center was favorably reviewed by staff and parents, and this process resulted effective actions of transforming the CEI spaces, new training projects and awakening to the importance of parents knowing more about the routine and activities of the CEI. Regarding the use of the ITERS-R, it was found that the scale can be a useful tool for institutional self-evaluation, raising discussions on the concept of quality for each dimension of the educational process and allowing the group further discussion about educational practice, use of space and materials. It also pointed the importance of external advisors, who knows the instruments, to support the process of self-assessment in order to make its use and clarify any doubts. Our study also reinforces the need to perform an adaptation of the terms of the ITERS-R to a better understanding of its items and so it can be used also by parents, as pointed out in previous studies. Our research has shown the importance of scales / indicators for institutional self-assessment and the process of reflection on the quality of education.

Keywords: Early Childhood Education, Quality, Institutional Evaluation, ITERS-R, Quality Indicators of Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do RCN.....	50
----------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões básicas e vetores da qualidade	30
Quadro 2 - Tarefas do mediador no processo de avaliação negociada	37
Quadro 3 - Intervalo de tempo entre inspeções e padrões exigidos pelo Sistema de Credenciamento	42
Quadro 4 - Escalas para verificação da qualidade de programas de educação infantil e cuidados da família	44
Quadro 5 - Dimensões da <i>ITERS-R</i>	45
Quadro 6 - Conteúdos por área de conhecimento no RCN	51
Quadro 7 - Sala de repouso para crianças de 0 a 1 ano	53
Quadro 8 - Princípios de Qualidade dos Parâmetros	58
Quadro 9 - Pesquisas com escalas desenvolvidas no Brasil	63
Quadro 10 - Metodologia e resultados da pesquisa	65
Quadro 11 - Itens com sugestões de alterações pelas especialistas	69
Quadro 12 - Comparativo entre as versões da <i>ITERS</i> 1990 e 2003	73
Quadro 13 - Item e hipótese de desacordo entre os avaliadores	84
quadro 14 - Maior e menor pontuação das subescalas da <i>ITERS</i> por tipo de instituição ..	88
quadro 15 - Maior e menor pontuação das subescalas da <i>ECERS</i> por tipo de instituição.	89
Quadro 16 - Hipótese para maior e menor pontuação nos itens da <i>ITERS</i> por tipo de instituição.....	90
Quadro 17 - Hipótese para maior e menor pontuação nos itens da <i>ECERS</i> , por tipo de instituição.....	91
Quadro 18 - Iniciativas, por país, desenvolvidas para melhoria da qualidade do atendimento à infância.....	93
quadro 19 – Médias das pontuações e subescalas de menor e maior pontuação com a aplicação da <i>iters-r</i> e <i>ecer-s</i>	96
Quadro 20 - Pontuações obtidas pela pesquisadora e pelas professoras com o uso da <i>ITERS</i>	104

Quadro 21 - Comparativo entre as dimensões dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC) e da <i>ITERS-R</i>	106
Quadro 22 - Itens das Dimensões 1 (Indicadores) e Dimensão 6 (<i>ITERS-R</i>)	107
Quadro 23 - Itens das Dimensões 3 (Indicadores) e Dimensão 5 (<i>ITERS-R</i>)	107
Quadro 24 - Itens das Dimensões 5 (Indicadores) e Dimensão 1 (<i>ITERS-R</i>)	109
Quadro 25 - Itens das Dimensões 6 (Indicadores) e Dimensão 7 (<i>ITERS-R</i>)	110
Quadro 26 - Itens das Dimensões 7 (Indicadores e <i>ITERS-R</i>	111
Quadro 27 - Caracterização da rede municipal de educação infantil de São Paulo – 2014	117
Quadro 28 - Perfil dos pais das crianças atendidas pelo CEI	121
Quadro 29 - Atendimento por agrupamento do CEI em 2014.....	122
Quadro 30 - Rotina do CEI.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise de conteúdo da <i>ITERS</i>	69
Tabela 2 - Tipo de padrão, definição e exemplo de normatização da qualidade do atendimento infantil	80
Tabela 3 - Percentual, por escala, de desacordos entre os avaliadores	83
Tabela 4 - Médias nas subescalas da <i>ITERS-R</i> , da menor para a maior pontuação	100
Tabela 5 - Média geral e média por município da <i>ECERS-R</i> , da menor para a maior	101
Tabela 6 - Médias nas subescalas da <i>ECERS-R</i> , da menor para a maior pontuação	101

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

CEB - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

DOT - Diretoria de Orientação Técnica

DRE - Diretoria Regional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECERS - *Early Childhood Environment Rating Scale*

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ENCEJA – Exame Nacional da Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FCC – Fundação Carlos Chagas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

ITERS - *Infant/Toddler Environment Rating Scale*

ITERS-R - *Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

PEA – Projeto Especial de Ação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCN - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REAC - Rede da Comissão Europeia para o Acolhimento de Crianças

SME – Secretaria Municipal de Educação

Sumário

INTRODUÇÃO	17
METODOLOGIA.....	20
1 QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.1 O CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
1.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	31
1.3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
1.4 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO NEGOCIADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ITÁLIA.....	34
2. O USO DE ESCALAS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
2.1 ACCREDITATION CRITERIA & PROCEDURES	40
2.2 “PROMOÇÃO DE QUALIDADE E SISTEMA DE CREDENCIAMENTO”	41
2.3 ENVIRONMENT RATING SCALES.....	43
2.4 INFANT/TODDLER ENVIRONMENT RATING SCALE- REVISED - ITERS -R.....	44
2.4.1 A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE POR TRÁS DA ESCALA	47
3. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS BRASILEIROS.....	48
3.1 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, VOLS. 1, 2 E 3	49
3.2 PARÂMETROS BÁSICOS DE INFRAESTRUTURA PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	52
3.3 CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM CRECHE QUE RESPEITE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS.....	54
3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	55
3.5 PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3.6 INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
4. PESQUISAS BRASILEIRAS COM A ITERS/ECERS	63
4.1 AVALIAÇÃO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS COLETIVOS PARA PRÉ-ESCOLARES	64
4.2 ANÁLISE DA ADEQUABILIDADE DA INFANT/TODLER ENVIRONMENT RATING SCALE - ITERS - PARA AVALIAR AMBIENTES DE CRECHES DE RIBEIRÃO PRETO	68
4.3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA ECOLÓGICA NA ANÁLISE DE INDICADORES EM DOCUMENTOS BRASILEIROS E ESTRANGEIROS	77
4.4 AVALIAÇÃO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS INFANTIS	82
4.5 AVALIAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL	92
4.6 QUALIDADE EM AMBIENTES DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA.....	96
4.7 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA	97

4.8 EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES – UMA EXPERIÊNCIA COM A ESCALA ITERS-R	103
4.9 DIMENSÕES DE QUALIDADE DOS INDICADORES E DA ITERS-R	105
5. ESTUDO DE CASO: PESQUISA DESENVOLVIDA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	115
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO E SEU SISTEMA DE ENSINO	115
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CEI PESQUISADO.....	120
5.3 AUTOAVALIAÇÃO PARTICIPATIVA COM O USO DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	124
5.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	129
5.5 DISCUSSÃO DA ITERS-R NO CEI	130
5.6 RESULTADOS A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES E REGISTRO	133
5.7 RESULTADOS A PARTIR DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	135
6. CONCLUSÕES	142
BIBLIOGRAFIA.....	147
ANEXO A – PRINCÍPIOS DO PROGRAMA “PROMOÇÃO DE QUALIDADE E SISTEMA DE CREDENCIAMENTO”	
156	
APÊNDICE A – DIÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO	159
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO USADO PARA COLETA DE DADOS NA PESQUISA DE CAMPO.....	166
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	169

Introdução

Em minha dissertação de Mestrado, estudei o financiamento da educação infantil no Brasil, analisando as diferentes propostas para tal. Ao longo do trabalho, algumas questões tornaram-se recorrentes: como saber quanto custa uma educação infantil de qualidade? Quais são os parâmetros para avaliar a qualidade na educação infantil?

Na época (2001), constatei que eram poucos os trabalhos no Brasil que discutiam a qualidade da Educação Infantil e essa me pareceu uma questão importante, não só para se chegar a um valor de custo aluno-qualidade, mas também porque diversos estudos já comprovaram a importância da educação infantil para a formação e desenvolvimento dos indivíduos.

Pesquisando sobre o tema, observei que em diversos países europeus, e também nos Estados Unidos, a discussão sobre qualidade na educação infantil já estava bastante avançada, inclusive com o desenvolvimento de instrumentos para medir essa qualidade. Foi assim que vim a conhecer o “*FPG Child Development Institute*”, instituto ligado à Universidade da Carolina do Norte que, entre outros projetos, desenvolveu uma série de instrumentos para se avaliar a qualidade dos ambientes educacionais para crianças: de 0 a 2 anos e meio (*INFANT/TODDLER ENVIRONMENT RATING SCALE - ITERS*), de 2 a 5 anos (*EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING SCALE - ECERS*); de 5 a 12 anos (*SCHOOL-AGE CARE ENVIRONMENT RATING SCALE - SACERS*) e também para o programa de *Family Child Care* (*FAMILY CHILD CARE ENVIRONMENT RATING SCALE - FCCERS*).

A fim de saber um pouco mais sobre esses instrumentos, o projeto de doutorado foi desenhado para que fosse possível realizar um estudo comparativo entre o uso de uma das escalas norte-americanas - a *INFANT/TODDLER ENVIRONMENT RATING SCALE REVISED (ITERS-R)* e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação - MEC, em 2009, analisando as diferenças e semelhanças entre os dois instrumentos e a percepção dos pesquisados sobre o processo de autoavaliação institucional usando os dois instrumentos. Uma das questões fundamentais era pesquisar se a *ITERS-R* poderia ser um bom instrumento de autoavaliação institucional para os Centros de

Educação Infantil – CEIs, da cidade de São Paulo quando comparado aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

A opção por realizar a pesquisa em um CEI, que atende crianças de até 3 anos, deu-se por ser essa a faixa etária com um menor número de pesquisas realizadas, principalmente no campo da avaliação institucional.

Também pretendia fazer uma revisão da bibliografia sobre qualidade e avaliação na educação infantil, além do levantamento das pesquisas brasileiras realizadas com a *ITERS*.

No entanto, após iniciar a pesquisa bibliográfica, descobri que não seria tão simples assim realizar o estudo comparativo, uma vez que as pesquisas desenvolvidas no Brasil que utilizaram a escala destacaram aspectos importantes que precisavam ser considerados. A Fundação Carlos Chagas - FCC, em 2009, publicou o Relatório Final do Projeto “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, que apresentava os resultados da pesquisa feita com a *ITERS/ECERS* em cento e cinquenta unidades de Educação Infantil, em seis estados brasileiros. A publicação do relatório da pesquisa trouxe à tona questões que começaram a me intrigar como pesquisadora, entre elas, o fato do estudo não mencionar nem no corpo do Relatório, nem em sua bibliografia, os estudos que já haviam sido realizados no Brasil com as escalas e que traziam observações importantes a serem consideradas no uso das mesmas no contexto brasileiro.

Interessei-me em saber se as escalas seriam capazes de medir a qualidade da educação infantil no Brasil. Seriam bons instrumentos para serem usados no contexto brasileiro? Os parâmetros de qualidade propostos pelas escalas seriam os mesmos que os dos documentos institucionais do MEC?

Uma das autoras da produção italiana sobre o assunto, Anna Bondioli, cujo relato da pesquisa foi publicado no livro “Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras”, surpreendeu-me com suas reflexões, e novas possibilidades de uso da escala começaram a se delinear.

As novas leituras, aliadas à minha experiência como professora de educação infantil, e como coordenadora de um CEI em São Paulo, possibilitaram que eu começasse a desenhar um novo projeto de avaliação institucional para a educação infantil.

Outra questão que me instigava: seria possível o uso da escala norte-americana numa outra proposta de avaliação, que fosse feita dentro da escola e pelos seus atores e não apenas por um avaliador externo com o objetivo de “dar uma nota”? Seria possível o uso da escala

como instrumento para uma avaliação participativa no Brasil? Foi com estas questões em mente, que iniciamos nossa proposta de pesquisa.

Importante salientar que, apesar de entender que as crianças são produtoras de cultura e que podem manifestar suas opiniões sobre o mundo através das diferentes linguagens, como defendido pelos autores da Sociologia da Infância, nessa pesquisa não as incluímos na avaliação participativa por não nos sentirmos competentes o suficiente para adentrar num campo em que não acumulamos ainda referencial teórico para tal. No entanto, desde já manifestamos nosso interesse pela continuidade dessa pesquisa com a inclusão da escuta das crianças pequenas (0 a 3 anos), nos processos de autoavaliação institucional.

Somado a isso, veio a proposta, por parte da minha orientadora, de fazer parte do grupo de pesquisa internacional “Avaliação e Políticas Públicas de Educação Básica: um estudo com escolas de São Paulo e Porto”¹. A princípio, o grupo pesquisaria apenas as escolas de ensino fundamental, discutindo e propondo uma nova forma de avaliação. Com a minha entrada no projeto, incluiu-se a possibilidade de fazer também um estudo com duas escolas de educação infantil, uma em São Paulo e outra na cidade do Porto. No segundo semestre de 2013, tive a oportunidade de participar de uma “missão” na Universidade do Porto, lá permanecendo por dois meses. O objetivo inicial era de desenvolver o estudo de caso com uma escola portuguesa, mas por uma série de fatores explicitados no Capítulo 6, tal estudo não foi realizado.

O resultado final de nosso trabalho de pesquisa está organizado, nesta Tese, em 7 capítulos:

No capítulo 1, discutimos o conceito de qualidade e avaliação na Educação Infantil, apresentando o que se produziu neste campo até 2012 e o posicionamento do marco teórico que adotaremos nesta pesquisa, identificando os autores que serão usados como referencial.

No capítulo 2, apresentamos as escalas e seus usos na avaliação da Educação Infantil, desenvolvidas em alguns países, com o intuito de mensurar a qualidade da Educação Infantil, em especial as dos Estados Unidos.

No capítulo 3, apresentamos os principais documentos institucionais do MEC que tratam da qualidade da educação infantil, com ênfase nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

¹ O grupo de pesquisa é fruto do Convênio de Cooperação Técnica entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Porto (UP).

No capítulo 4, analisamos as pesquisas brasileiras com a *ITERS/ECERS*, por meio da apresentação do Estado da Arte das pesquisas que foram realizadas no Brasil com o uso das escalas até 2012, seus principais resultados e considerações.

No capítulo 5, relatamos o estudo de caso desenvolvido em um Centro de Educação Infantil no município de São Paulo, com as análises correspondentes e, no capítulo 6, discorremos sobre a missão realizada na cidade do Porto e as políticas públicas para educação da primeira infância em Portugal.

O capítulo 6 foi destinado às conclusões do trabalho, bem como às discussões sobre suas limitações e propostas de novas pesquisas.

Metodologia

A pesquisa qualitativa adotada na área das Ciências Humanas possibilita ao pesquisador enxergar o sujeito pesquisado não como objeto passivo, mas como objeto de estudo que, por ser complexo e multifacetado, não pode ser analisado de forma controlada e medida, como é proposto pelas técnicas quantitativas, tão bem aceitas no campo das Ciências Exatas e Biológicas:

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas. (CHIZZOTTI, 2003, p. 222)

Dessa forma e, considerando a natureza desta pesquisa que se propõe a estudar uma instituição complexa em suas relações entre sujeitos: a escola e os processos que se desenvolvem no interior da mesma, optamos pela metodologia qualitativa por entender que essa seria a melhor forma de abordagem para compreendermos o objeto estudado em suas múltiplas facetas.

Conforme Martins (2004, p. 292):

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador.

Entendemos que, como defendem alguns autores (ANDRÉ, 1984; ZANTEN, 2004) a pesquisa em educação, por se tratar de análise de processos e instituições complexas, convida o pesquisador a utilizar metodologias que consigam captar e estudar os fenômenos em profundidade e em suas relações.

Como método de investigação, optou-se pelo estudo de caso comparativo, uma vez que um dos objetivos finais deste trabalho era comparar os resultados encontrados em escolas brasileiras e no Porto no que tange à qualidade da educação infantil, utilizando-se escalas e indicadores construídos.

Todavia, o objetivo do estudo não se esgota aí. Entendemos, pela proposta do trabalho, que também procurar-se-á instrumentalizar as escolas para que as mesmas possam repensar seus processos avaliativos, inclusive com o desenvolvimento de indicadores que sirvam de referência para o trabalho de avaliação institucional, com a construção de um processo de avaliação negociada em cada uma das escolas pesquisadas, razão pela qual esse estudo também pode ser caracterizado como uma Pesquisa- Ação.

De acordo com Franco:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. (FRANCO, 2005, P. 486)

No campo da Educação, a Pesquisa-Ação crítica tem como objetivo que pesquisador e pesquisados formulem propostas, conjuntamente; que tenham como finalidade uma eventual alteração do processo pedagógico e da melhoria dos processos desenvolvidos na escola, que é, em primeira instância, o que desejamos com este trabalho.

Na coleta de dados foram feitos levantamento e análise de documentos institucionais (projeto pedagógico, projetos de formação, atas de reuniões pedagógicas), reuniões com o grupo de voluntários que aderiram à pesquisa, com registro em Diário de Campo, entrevistas com os diferentes atores educativos e uso da escala *ITERS-R* para coleta de dados referentes aos ambientes educativos.

1 Qualidade e Avaliação da Educação Infantil

Ao analisarmos a criação das instituições de ensino voltadas para a primeira infância, percebemos que, em quase todos os países, sua criação esteve vinculada a condicionantes históricos e econômicos. No Brasil não foi diferente: a entrada da mulher no mercado de trabalho e a urbanização acelerada ocasionaram o fortalecimento do movimento de luta por creches. Os direitos assegurados aos trabalhadores na Constituição Federal - CF de 1988 abriram espaço para o reconhecimento da educação infantil como direito da criança e dever do Estado:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (...)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Este é o marco na história da educação infantil no Brasil, uma vez que, até então, a educação das crianças de 0 a 6 anos era considerada necessária exclusivamente quando as mães trabalhavam fora de casa e, neste caso, passava a ser de incumbência da Assistência Social.

Logo após a CF, temos a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, que veio reafirmar o direito à educação e tantos outros direitos sociais como direitos da criança, inclusive o de ter infância. Muitos movimentos sociais tiveram um importante papel nesse processo, entre eles o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR, que possibilitou a participação ativa de meninos e meninas de rua nestas discussões.

Admitida a importância da educação infantil e sua função educativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96, reafirma e amplia esse direito:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Importante destacar que é a primeira vez que a educação infantil é considerada como etapa da educação básica, ficando, a partir de então, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação. Em função disso, a exigência de formação das profissionais que trabalhavam nas creches passou a ser outra:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

Mas quem é essa criança que a legislação entende como portadora de direitos?

Os documentos oficiais, após a assunção legal da criança como portadora de direitos, passam a definir de forma mais detalhada a criança e seu desenvolvimento. A própria LDB define criança como um ser composto por múltiplos aspectos que merecem atenção, conforme explicitado em seu Art. 29, já mencionado anteriormente.

Além disso, os autores da Sociologia da Infância alertam para a importância, ao se definir o conceito de infância, de levarmos em consideração a classe social e a etnia dessa criança. Como esse debate é denso, optamos por usar os conceitos de criança e infância presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC, pois serão esses que serão utilizados como base para a discussão sobre qualidade na educação infantil no Brasil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) explicitam o conceito de criança a partir do qual foram propostos os parâmetros de qualidade e reafirmam que as crianças são sujeitos de direitos, únicos e singulares, competentes e produtores de cultura, inseridos num contexto social e histórico. Reconhecem também a especificidade da infância, uma vez que nessa fase dependem do adulto para a sua sobrevivência e, por isso, precisam de atenção especial para que possam se desenvolver em todos os seus aspectos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Essa criança, sujeito de direitos e produtora de cultura, tem o direito a uma educação infantil de qualidade, que propicie situações de aprendizagem nas quais ela possa desenvolver todas as suas habilidades e potencialidades.

1.1 O conceito de qualidade na educação infantil

Antes de discutir qualidade na Educação Infantil é necessário contextualizar esse universo.

A partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a LDB, as creches foram transferidas para a responsabilidade dos órgãos da Educação e, conseqüentemente, a educação infantil passou a ser formada como dispõe a LDB, da seguinte forma:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Apesar das muitas alterações que a LDB sofreu desde a sua promulgação, os termos “creche” e “pré-escola” continuam sendo usados para definir o atendimento de crianças de zero a 3 anos e 4 e 5 anos, respectivamente. Embora a denominação legal seja essa, na prática, existem várias outras nomenclaturas para as escolas de educação infantil a depender da rede e da região do país.

Na rede municipal de São Paulo, por exemplo, são denominados Centros de Educação Infantil (CEIs), as instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs), as escolas que atendem as crianças de 4 e 5 anos.

Neste trabalho, adotamos a denominação utilizada na rede municipal de São Paulo, onde realizamos nossa pesquisa.

Quanto à qualidade do ensino, nosso grande marco legal, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206 prevê:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

...

VII - garantia de padrão de qualidade; (grifo nosso)

No entanto, a CF não explicita qual seria esse padrão de qualidade. No artigo 211, novamente surge a ideia de qualidade, agora associada a um novo termo - padrão mínimo:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Também no artigo 212, o termo padrão mínimo de qualidade é apresentado de forma associada à distribuição e a vinculação de recursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 3º, reafirma a garantia do padrão de qualidade e, no artigo 4º, passa a detalhar um pouco mais o termo:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

...

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Embora aqui os padrões mínimos de qualidade sejam definidos como os insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, ainda assim não há uma descrição que permita objetivamente saber quais seriam os materiais ou ações que seriam indispensáveis para garantir este padrão mínimo de qualidade.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, recém aprovado no Congresso Nacional, traz a avaliação como fonte de informação sobre a qualidade:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

(...)

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

O PNE, ao apresentar o conceito de Sistema Nacional de Avaliação, o faz para toda a educação básica. A partir desta premissa, podemos perguntar: que tipo de avaliação será feita para a educação infantil e quais indicadores serão usados para a avaliação da qualidade, uma vez que o índice existente atualmente para esse fim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB², não pode ser usado na educação infantil, pois é composto por variáveis (nota na Prova Brasil³ e taxa de reprovação) vinculadas ao ensino fundamental?

O Grupo de Trabalho⁴ - GT, instituído pelo MEC, divulgou o documento denominado “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” em que aponta uma diretriz que deve ser usada para a avaliação na educação infantil:

Para tanto, assume-se nesta proposta que a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a educação infantil, possibilitando uma avaliação democrática (GT, 2012, p. 11)

No entanto, embora o GT tenha identificado, nos diversos documentos publicados pelo MEC sobre educação infantil, parâmetros e indicadores que poderiam servir como referência para essa avaliação, existe a recomendação para que haja “a continuidade de estudos e propostas que possam subsidiar a implantação e aprimoramento da avaliação na educação infantil” (GT, 2012, p. 26).

No Brasil, em 2006, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁵, em parceria com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil - MIEIB⁶ e a organização não-

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Saeb (para as unidades da federação e para o país), e a Prova Brasil (para os municípios).

³ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

⁴ Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº. 1.147/2011, do Ministério da Educação.

governamental “*Save the Children*”⁷, divulgou os resultados de uma consulta sobre qualidade da Educação Infantil, que pesquisou 53 creches, pré-escolas e escolas de educação infantil em 5 estados brasileiros no ano de 2004.

Maria Malta Campos, ao escrever a introdução da obra, discute o tema qualidade da Educação Infantil:

... há sérios problemas de qualidade nos diversos tipos de atendimento em diferentes regiões do país... (Consulta sobre qualidade na educação infantil, p. 13)

Segundo essa autora, o direito à Educação Infantil não diz respeito somente ao acesso, mas também à qualidade da educação oferecida. Por isso, entendemos que a discussão sobre qualidade é necessária e urgente a fim de garantir o pleno direito social de nossas crianças, já garantido por lei.

No entanto, como salienta Moss (2002, p.17): “... o conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores. É resultado de um modo específico de ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos. Trabalhar com o conceito de qualidade é uma opção, não uma necessidade”. Por isso, para que possamos delinear o campo em que se inscreve essa pesquisa, é importante explicitar o conceito de qualidade que estamos defendendo.

Além de Campos, outros autores que escrevem sobre qualidade na educação infantil, como Zabalza (1998), Katz (1998), Bondioli (2004) e Moss (2008), entendem qualidade como um conceito construído historicamente e culturalmente, impregnado de valores e concepções que diferem conforme a sociedade, seus diferentes setores e suas classes sociais.

Sendo assim, construir um conceito de qualidade, em qualquer área, deve ser um processo contínuo, constantemente aperfeiçoado e modificado, o que envolve ouvir as demandas da sociedade para cada momento histórico.

É importante ressaltar que o conceito defendido nesta pesquisa não é um conceito de qualidade pensado por intelectuais e pesquisadores da educação infantil, mas um conceito de

⁵ A “Campanha Nacional pelo Direito à Educação” foi lançada em 1999, por um grupo de organizações da sociedade civil, com o objetivo de somar forças políticas pela efetivação dos direitos educacionais garantidos por lei para que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso a uma educação pública de qualidade.

⁶ Movimento formado em 1999 por participantes dos fóruns de educação infantil de diferentes estados brasileiros com o intuito de uma atuação conjunta em prol do fortalecimento da educação infantil.

⁷ *Save the Children* é uma organização humanitária, sem fins lucrativos, fundada em 1919, na Inglaterra, com o objetivo de ajudar as crianças no pós-guerra. Atualmente, atua nos Estados Unidos e em outros países em vários programas humanitários voltados para crianças carentes e em situação de risco, principalmente em países assolados por desastres naturais e guerras.

qualidade que possa ser definido por todos os sujeitos e segmentos envolvidos na educação das crianças pequenas.

Assim, nossa concepção se identifica com a defendida por Craveiro (2007, p. 95):

Estudar a qualidade numa linha que integra os contextos, os processos e os produtos permite que se impliquem os profissionais de educação, as crianças e outros agentes que com eles interagem no cenário onde a educação pré-escolar se desenvolve.

Craveiro defende que os estudos sobre qualidade da educação devem dar voz aos sujeitos que vivenciam e experienciam a educação, pois somente dessa forma seria possível obter o comprometimento de todos os atores na construção da qualidade.

O relatório da Rede Europeia de Atendimento Infantil, citado por Moss (2002), mostra que um número cada vez maior de estudiosos da qualidade em educação tem identificado a importância do processo de definir o que é qualidade – quem está envolvido e como é feito – e argumenta que esse processo é frequentemente “exclusivista”, ou seja, dominado por um pequeno grupo de especialistas.

Tais estudos têm mostrado que a qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com possibilidade de múltiplas perspectivas ou entendimentos do que seja qualidade, e tem argumentado que o trabalho com qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, sendo necessário se contemplar a diversidade cultural e outras formas de diversidade.

Moss afirma ainda que a discussão que vem sendo feita nos países da União Europeia sobre o tema contempla cinco questões:

1. O fato da qualidade ser um conceito relativo, baseado em valores e relacionado com um contexto;
2. A definição de qualidade ser um processo importante em si mesmo;
3. A importância desse processo ser democrático e participativo, envolvendo profissionais, pais e alunos;
4. A possibilidade de divergência das necessidades, perspectivas e valores entre os grupos;

5. A certeza de que a definição da qualidade é um processo contínuo e dinâmico que requer sempre revisões e que nunca chega a um enunciado final.

Nessa mesma linha, Zabalza, ao discutir o conceito de qualidade na educação, afirma que ela possui três dimensões básicas e quatro vetores, que podem ser resumidas no Quadro 1, a seguir.

QUADRO 1 - DIMENSÕES BÁSICAS E VETORES DA QUALIDADE

Dimensões Básicas	Vetores
Qualidade vinculada aos valores	Projeto
Qualidade vinculada à efetividade	Produto ou resultados
Qualidade vinculada à satisfação	Processo
	Desenvolvimento organizacional

Fonte: Zabalza, 2009.

Segundo Zabalza, para as escolas de educação infantil, os mesmos componentes podem ser considerados, com algumas adaptações. Porém, o autor alerta para a necessidade das instituições de educação infantil buscarem critérios específicos de qualidade, inerentes a essa etapa da educação, razão pela qual existe a premência de se construírem indicadores de qualidade que sejam específicos de cada escola, sem negar os direitos básicos e as necessidades de desenvolvimento das crianças.

Outro aspecto intimamente ligado à qualidade é a avaliação. Conforme afirma Piotto et al (1998, p. 55),

Um outro e importante recurso que está intimamente relacionado não só á promoção, mas a definição de qual *qualidade* pretende-se alcançar na educação infantil, é a *avaliação*.

Entendemos que a avaliação pode ter dois enfoques: uma avaliação centrada na criança e em seu desenvolvimento e outra avaliação focada no processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Para esse trabalho, a avaliação cujo debate gostaríamos de aprofundar é do segundo tipo, mais especificamente a avaliação institucional, ou seja, aquela realizada na e pela escola e sua comunidade.

1.2 Avaliação institucional

A discussão sobre avaliação institucional ainda avança na educação infantil. Souza, ao tratar, do tema enumera as características que um processo de avaliação institucional deve possuir para que possa, de fato, contribuir para a promoção da qualidade: ser democrático, abrangente, participativo e contínuo.

1.3 Avaliação da educação infantil

Tem crescido no Brasil, nos últimos anos, a preocupação em avaliar a Educação Básica, focada, principalmente, no Ensino Fundamental e Médio, com avaliações externas como a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, o Exame Nacional da Educação de Jovens e Adultos - ENCEJA e bem como por meio de debates entre educadores, acadêmicos e governo.

Com menor força, mas num crescente, esse debate sobre a avaliação tem envolvido a educação infantil, como alerta Ana Lúcia Goulart de Faria:

Muito se tem falado dentro do contexto brasileiro contemporâneo de avaliação da e na Educação Infantil, tal polifonia dá-se em detrimento da avalanche do imperialismo avaliativo que assola nosso sistema educacional, nos diferentes níveis da educação, e que, até então, atingia, sobretudo o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, mas que no momento presente, tal como um espectro, assombra até a educação das crianças pequenas e pequenininhas. (CARDONA; GUIMARÃES, 2012, p. 216)

Faz-se urgente, por essa razão, discutirmos os processos de avaliação também nessa etapa do processo educativo.

Usamos a expressão **da** educação infantil para deixar marcado, no campo teórico, que trataremos nesse trabalho da avaliação que deve ser feita da oferta da educação infantil e de suas condições, ou seja, do que se entende que seja necessário enquanto condições de oferta para uma educação infantil de qualidade, no conceito já discutido.

Porém, não podemos deixar de mencionar que, recentemente, houve uma importante alteração na LDB, na redação do artigo que tratava sobre a avaliação na educação infantil, tendo ficado determinado o que se segue:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A nova redação enfatiza aspectos já contidos na LDB, como a avaliação processual e não para promoção, e inova ao tornar obrigatória a carga horária e os dias letivos, até então, não obrigatórios para essa etapa da educação. Também acrescenta a necessidade de controle de frequência na pré-escola e a necessidade de emissão de documentação que expresse o desenvolvimento da criança.

Entre as razões impulsionadoras para o estudo da qualidade da educação infantil, podemos destacar, entre outras, os dados do Censo de Educação Infantil, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 2000, que mostram que tem sido crescente a expansão da educação infantil através da rede conveniada.

Atualmente, das mais de 24 mil creches existentes no país, 10 mil estão sob a responsabilidade de instituições privadas, sendo que dessas, 23% mantém convênios com os Municípios, 10% com os Estados e 7% com a União. Por esses convênios, os Municípios delegam a entidades da sociedade civil a responsabilidade no atendimento à educação infantil, particularmente para as crianças de 0 a 3 anos. Mas, o que precisamos definir mais acuradamente é: que órgãos fiscalizam a educação oferecida por essas instituições? Com quais parâmetros as avaliam? Usando quais indicadores?

Cabe, então, nos determos um pouco mais nessa questão: é possível avaliar a qualidade da educação? Como defende Vianna, pensamos que ela pode ser avaliada e que essa avaliação não deve ficar restrita ao desempenho escolar:

A medida da qualidade da educação, entretanto, não pode ficar restrita apenas ao desempenho escolar; necessita, também verificar outras variáveis que se associam e condicionam o rendimento escolar. [...] Assim, é impositivo verificar em que medida a interação dessas variáveis contribui para a qualidade da educação. (VIANNA, 2002, p. 82)

Vianna enumera quais seriam essas variáveis:

1. **Contexto:** características da população, valores culturais, investimentos financeiros em educação, organização das escolas.
2. **Características da população:** níveis de educação, processo de transformação da economia, composição da força de trabalho.
3. **Valores culturais:** valorização da educação, papel da educação no desenvolvimento individual e formação profissional, oportunidades educacionais, grau de universalização da educação, status do professor na sociedade, responsabilidade da família na educação.
4. **Investimentos financeiros em educação:** incluindo alocação de profissionais qualificados.

O autor também enumera os fatores não diretamente relacionados à escola, pois afirma que a criança e o adolescente passam pouco tempo na escola, sendo assim, fatores externos como o nível socioeconômico da família, o nível de educação dos pais, os recursos educacionais do lar, as atividades educacionais fora da escola, entre outros, também influenciam na qualidade da sua educação.

Vianna aprofunda a discussão sobre a escola, levantando aspectos como tamanho e tipo da escola, número de dias letivos, duração da jornada escolar, características do pessoal

docente, qualidade das instalações escolares, organização dos programas escolares e participação dos pais. Por fim, destaca a variável “processo”, na qual estão englobadas as práticas instrucionais e a avaliação do currículo, e o produto, que seria formado pelo desempenho escolar e a formação de atitudes e valores dos alunos.

Isto posto, a proposta de avaliação para a educação infantil defendida neste trabalho buscou considerar o maior número possível dessas variáveis. Todavia, como estamos propondo um processo que possa ser desenvolvido na escola e promovido pelas redes públicas, nos centraremos na discussão da variável processo, sem com isso desvincular o processo da política educacional e dos recursos alocados para a educação. Porém, entendemos que, se as escolas começarem a pensar em seus processos de educação e a avaliá-los, num movimento crescente, chegarão a demandas mais complexas sobre suas condições de trabalho e de formação, dirigidas aos poderes públicos local, regional e nacional.

1.4 Avaliação de contexto: a proposta de avaliação negociada na educação infantil da Itália

A proposta desenvolvida pelas pesquisadoras Egle Becchi, Anna Bondioli e Donatela Savio junto à Universidade de Pavia, na Itália, é a que tem sido usada como inspiração pelo grupo de pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, com financiamento do Ministério da Educação, para pensar o modelo de educação infantil para o Brasil.

A proposta de avaliação de contexto desenvolvida pelas professoras Becchi, Bondioli e Savio, na década de 1990, no município de Módena foi sistematizada na obra *“Partecipazione e qualità: Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l’infanzia di Modena”*, em 2010, e traduzido pelo grupo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e teve seu lançamento em 2013, com o título *“Participação e Qualidade em Educação da Infância: percurso de compartilhamento reflexivo em contextos educativos”*, como um dos subprodutos do referido projeto de pesquisa.

Para além da importância histórica do MEC sugerir uma proposta de avaliação para a educação infantil, há que se ter alguns cuidados para que não “importemos” um modelo equivocadamente.

Em primeiro lugar, há que se salientar que a proposta de avaliação negociada italiana traz, como conceito central, uma definição de qualidade que se contrapõe ao conceito de qualidade que temos visto, implícita ou explicitamente, colocado nos modelos de avaliação externa que vem sendo implementados nos Ensino Fundamental e Médio:

Qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a padrões ou normas estabelecidas *a priori* e vindas do alto. Qualidade é transação, ou seja, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse pela instituição, que têm responsabilidade em relação a ela, que com ela estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir de maneira consensual valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição e sobre como deveria ou poderia ser. Não há, portanto, qualidade sem participação. (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 23)

Para Bondioli, qualidade inexistente sem negociação, sem participação dos atores educativos no estabelecimento de metas e objetivos pelos quais irão trabalhar conjuntamente.

Nessa perspectiva, parece ser inequívoca a ideia de que não é possível pensar numa proposta de avaliação para a educação infantil, que possa ser feita por avaliador externo, com o uso de um instrumento, seja uma escala ou outro instrumento qualquer, a partir de concepções e metas externas à instituição.

É importante ressaltar esses princípios, pois parece haver uma tendência de “adequação” da proposta italiana ao contexto brasileiro, com o uso de uma escala totalmente desvinculada do processo que é desenvolvido em Módena.

A ideia de participação e construção de uma identidade para o projeto educativo da instituição, que lhe é único, pois aquele local tem especificidades que o diferenciam de todos os outros, parece ser uma interessante sugestão para o desenvolvimento de uma proposta de avaliação para a educação infantil brasileira, dado que nosso país, de tamanho continental, é incrivelmente diverso e heterogêneo:

A qualidade como participação negociada tem, de fato, entre os seus objetivos, o de dar início e/ou consolidar um processo de construção de identidade através de uma reflexão sobre os valores educativos e sobre as experiências pedagógicas implementadas. A qualidade negociada tem de fato um caráter “local”. Reflete o *éthos*, as tradições, as escolhas, os valores de uma particular realidade educativa e tem o objetivo de torná-la visível, legível, explícita e compartilhada. (Id. Ibid, p.33)

Nesse sentido, parece-nos essencial resgatar a força e o papel dos projetos políticos pedagógicos das instituições, pois são esses os instrumentos que declaram as intenções da ação pedagógica, os valores e demais elementos que norteiam a formação das crianças em cada instituição.

Outro aspecto importante é a concepção de que a qualidade deve ser negociada, como parte do processo de transformação da realidade e de sua própria melhoria. Essa não é uma questão retórica ou de forma, mas é um dos princípios sobre os quais se assenta a proposta de formação:

A qualidade deve ser negociada no sentido de que as diversas perspectivas e os pontos de vista em jogo devem emergir, postos em confronto e levados a interagir para chegar a um quadro de conjunto o máximo possível compartilhado; a qualidade é um processo participativo, no sentido de que a sua realização comporta a ação sinérgica de vários protagonistas da cena educativa. (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 34)

Dessa forma, o processo de pensar valores, conceitos, fins e meios da educação, pelos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente com o processo educativo, torna-se tão ou mais importante do que avaliar a qualidade dessa educação. Note-se que essa concepção traz consigo um grande potencial de transformação da realidade das instituições, pois os processos passam a ser discutidos, compartilhados e consensuados por todos (ou quase todos, dependendo da realidade), que, de fato, se interessam pelo processo educativo das crianças naquele local. Muito mais do que cumprir normas ou determinações superiores da Administração local ou central, os sujeitos passam a pensar no que, de fato, querem e desejam para a educação daquelas crianças, naquele local.

Bondioli cunha o termo “avaliação negociada”, a partir de diferentes referenciais teóricos de autores que trabalham com a ideia de avaliação participativa. Porém, a concepção que a autora mais utiliza como referencial é a de Guba e Lincoln que tratam da “*fourth generation evaluation*”, e que a autora sintetiza como tendo por finalidade: “(...) a de chegar a uma atribuição de sentido (*meaning making*) compartilhada, que tem lugar através de formas de hermenêutica (interpretação dos dados de realidade) e de dialética (debate em situações colegiadas)” (BONDIOLI, SAVIO, 2013, p. 38).

Para o desenvolvimento desse processo, são necessários os protagonismos de duas figuras:

- O formador, que é alguém externo ao contexto, responsável pelo processo, mas sem o poder de impor, ensinar, sugerir...; atua como um facilitador da comunicação, promotor dos debates e tem algumas tarefas durante o processo.
- Os “internos”, ou seja, os atores que participam do processo educativo e que desejam fazer parte da avaliação negociada.

As tarefas do formador ao longo do processo são sintetizadas no Quadro 2.

QUADRO 2 - TAREFAS DO MEDIADOR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NEGOCIADA

Tarefa	Descrição
Recrutamento dos atores	Deve definir em conjunto com os responsáveis pela instituição quem fará parte do processo de avaliação negociada.
Dar voz aos atores	Deve incentivar os diferentes atores a falarem sobre suas ideias e convicções acerca do tema da qualidade que será avaliado.
Restituição dos dados e ideias	Deve organizar os pontos de vista, dados e opiniões e devolvê-los ao grupo para uma reflexão dos seus pontos de vista comuns e divergentes.
Facilitador do diálogo e negociação	Deve ser capaz de fazer dialogar os diferentes pontos de vista com o objetivo de construir um ambiente cooperativo.
Propor uma direção	Deve propiciar que os atores percebam incompatibilidades e convergências para a construção de um plano de intervenção.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 43.

Savio em sua apresentação sobre a metodologia da pesquisa, no Seminário de Avaliação Internacional, realizado em Curitiba, em agosto de 2013, descreveu as etapas que, segundo ela, deveriam ser percorridas por aqueles que se propõem a desenvolver a avaliação de contextos educativos na educação infantil.

Segundo a autora, cada etapa pode ter a duração de um encontro, sendo que, dependendo da instituição, essa duração pode ter que ser aumentada.

Etapas de desenvolvimento da avaliação de contextos educativos

1. O formador propõe ao grupo de trabalho o percurso de “avaliação como promoção da qualidade”, ilustrando seus princípios, etapas e o seu papel. Solicita que cada participante explicita sua vontade de aderir ao grupo e ao processo, especificando as razões.

2. O grupo de trabalho, com o apoio do formador, debate e reflete sobre as dimensões do contexto que pretende avaliar, aprofundando as razões para que se possa decidir sobre os aspectos que serão avaliados.

3. O formador seleciona e apresenta ao grupo de trabalho alguns instrumentos avaliativos que podem responder às exigências avaliativas.

4. Os integrantes do grupo de trabalho analisam, individualmente, de modo aprofundado, o instrumento escolhido.

5. De forma coletiva e com o apoio do formador, os integrantes do grupo discutem o instrumento, exprimindo dúvidas, perguntas e reflexões que surgiram nas análises individuais. O grupo decide os detalhes da aplicação do instrumento: período de aplicação, uso de folha de respostas, dentre outros aspectos.

6. Os integrantes do grupo aplicam, individualmente, o instrumento para avaliar as dimensões do próprio contexto que decidiram levar em consideração.

7. O formador recolhe as avaliações individuais e constrói tabelas e documentos a fim de evidenciar os pontos fracos e fortes do contexto.

8. O formador devolve ao grupo os resultados do processo avaliativo e estimula reflexões sobre os pontos fortes e fracos do contexto, em relação às dimensões avaliadas. A reflexão e o debate tem por finalidade, a reconstrução conjunta refletida, negociada e compartilhada da identidade educativa da instituição das suas “boas” e “más” práticas.

9. A partir dessa reconstrução, o grupo, com o apoio do formador, debate e reflete sobre quais aspectos das dimensões avaliadas pretende elaborar um projeto de melhoria.

10. Com o apoio do formador, o grupo negocia e define, de maneira precisa, a intervenção para fazer as melhorias, aprofundando suas razões e os efeitos esperados, bem como os procedimentos que serão adotados para a verificação dos resultados obtidos.

11. Os integrantes do grupo de trabalho elaboram de forma conjunta o projeto de intervenção.

12. O formador retoma o sentido do percurso e as diversas etapas do mesmo e solicita que cada integrante faça uma avaliação do percurso. O grupo então debate os pontos de vista individuais construindo uma avaliação compartilhada do percurso.

Devido ao tempo implementação da experiência italiana, essa metodologia já foi avaliada e reformulada e, conforme a avaliação feita, obteve bons resultados nas escolas em que foi adotada.

Diante do exposto, pensamos que a avaliação institucional e negociada pelos diferentes atores e sujeitos da educação infantil nos parece ser o melhor caminho para a construção de um modelo de avaliação para a educação infantil que tenha sentido para os envolvidos e que produza bons resultados. Tal conclusão é a mesma do Grupo de Trabalho⁸ - GT instituído pelo MEC e que divulgou um documento denominado “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” em que recomenda:

Para tanto, assume-se nesta proposta que a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a educação infantil, possibilitando uma avaliação democrática. (GT, 2012, p. 11)

No entanto, embora o GT tenha identificado, nos diversos documentos publicados pelo MEC sobre educação infantil, parâmetros e indicadores que poderiam servir como referência para essa avaliação, existe a recomendação para que haja “a continuidade de estudos e propostas que possam subsidiar a implantação e aprimoramento da avaliação na educação infantil” (GT, 2012, p. 26).

Visando contribuir com essas propostas de avaliação na educação infantil é que foi desenvolvida a pesquisa de campo relatada no Capítulo 5 deste trabalho.

⁸ Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº. 1.147/2011, do Ministério da Educação.

2. O uso de escalas na avaliação da educação infantil

É possível mapear uma variedade de instrumentos, desenvolvidos em diferentes lugares do mundo, que se propõem a verificar a qualidade das instituições de educação infantil.

Para esse trabalho, optou-se pelo estudo da *ITERS-R* por ser esse o instrumento utilizado por Bondioli (2003) na pesquisa desenvolvida com as escolas italianas sobre avaliação negociada, mas cabe aqui uma breve apresentação de outras escalas usadas para a avaliação da educação infantil.

2.1 Accreditation Criteria & Procedures

Com características um pouco diferenciadas, a *Accreditation Criteria & Procedures*, de 1991, desenvolvida pela Associação Nacional para a Educação das Crianças Pequenas⁹, nos EUA, propõe-se a listar os critérios consensuados através dos quais poderia se verificar a alta qualidade dos programas para as crianças pequenas. Esses critérios foram desenvolvidos ao longo de vários anos e desenhados a partir do conhecimento e da prática de milhares de estabelecimentos voltados para a educação da criança pequena nos Estados Unidos.

O processo deve ser desenvolvido em três etapas: na primeira, a instituição deve realizar uma autoavaliação, de acordo com os critérios estabelecidos pelo programa. No segundo momento, há uma visita de validação, onde avaliadores verificam a instituição e, na terceira etapa, há a decisão pela certificação da instituição, tomada por uma equipe de três pessoas (especialistas em educação da primeira infância), que escrevem um parecer para a instituição continuar seu processo de aperfeiçoamento. O objetivo desse processo é que a instituição seja certificada como uma instituição que oferece uma educação de qualidade.

⁹ É comum os documentos internacionais utilizarem a nomenclatura “crianças pequenas” para as crianças de 0 a 6 anos.

Cada instituição é avaliada em dez itens do programa para crianças pequenas. Cada item começa com um breve objetivo, seguido do critério que indica se o objetivo foi atingido. Cada critério contém itens explicativos que ajudam a esclarecer e explicitar o item, como demonstrado no excerto abaixo:

B – Currículo¹⁰

Objetivo: O currículo incentiva as crianças a serem ativamente envolvidas no seu processo de aprendizagem, a experimentarem uma variedade de atividades e materiais apropriados para o seu desenvolvimento e a buscar seus próprios interesses na vida em sociedade e no mundo.

Descrição: O currículo não se reduz aos objetivos do programa e as atividades planejadas, mas também contempla as atividades diárias, a disposição e uso dos materiais, os momentos de transição entre as atividades e como a rotina de cuidados pessoais é implementada. O critério para a implementação do currículo reflete o reconhecimento de que as crianças aprendem através da interação com o ambiente e das experiências concretas que contribuem para o desenvolvimento.

B1 – O programa possui um regimento escrito com sua filosofia e objetivos para as crianças.

As regras disponíveis para a equipe e pais são essencialmente para melhorar a comunicação, proporcionar uma mesma postura da equipe e para ajudar os pais a estarem informados sobre seus filhos.

2.2 “Promoção de Qualidade e Sistema de Credenciamento”

O programa australiano de “Promoção de Qualidade e Sistema de Credenciamento”, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Credenciamento de Creches - NCAC, em 1993, é sustentado por 52 princípios. Cada um dos princípios define um aspecto particular de qualidade.

Para que uma creche seja credenciada, ela deve cumprir cada princípio, de acordo com padrões específicos definidos pelo Programa.

¹⁰ Tradução feita por Bárbara Popp a partir do documento “Accreditation Criteria & Procedures”, p. 20 a 25.

O credenciamento é realizado após cinco passos:

1. **Registro:** toda creche deve ser registrada junto ao NCAC para que possa receber assistência e participar do processo de “Promoção da Qualidade”. Para tal, é necessário realizar o pagamento de uma taxa.
2. **Auto-Estudo:** é necessário que a creche monte um Comitê de Credenciamento, composto por coordenador/diretor, equipe e pais. É esse Comitê que vai realizar a autoavaliação da unidade de acordo com os princípios estabelecidos pelo NCAC e preencher o Relatório de Auto-Estudo. Caso a avaliação indique que a unidade está abaixo dos padrões exigidos para o credenciamento, o Comitê deve elaborar um Plano de Ação para melhorar a qualidade.
3. **Inspeção Externa:** quando o comitê de credenciamento entende que a creche está pronta para a inspeção, ele solicita a mesma junto ao NCAC.
4. **Recomendação pelo Mediador:** nessa etapa, mediadores avaliam o Relatório de Auto-Estudo, o Plano de Ação (quando houver) e o Relatório do Inspetor e recomendam ao NCAC, se a creche deve ou não ser credenciada.
5. **Decisão pelo Conselho (NCAC):** por fim, baseados em todos os documentos citados anteriormente, no Relatório e na recomendação do mediador, o NCAC decide sobre o credenciamento.

Para cada princípio, a instituição pode ser avaliada em: Insatisfatório, Básico, Boa Qualidade e Alta Qualidade. Dos 52 princípios, há 20 essenciais em que a avaliação “Boa Qualidade” é obrigatória para que haja o credenciamento. Dependendo do intervalo entre as inspeções (um, dois ou três anos) há diferentes exigências:

QUADRO 3 - INTERVALO DE TEMPO ENTRE INSPEÇÕES E PADRÕES EXIGIDOS PELO SISTEMA DE CREDENCIAMENTO

Intervalo entre as inspeções	Padrões exigidos
Um ano	Padrão “Boa Qualidade” para 32 princípios (60%), incluindo todos os 20 princípios essenciais e 12 princípios escolhidos pela instituição, e padrão “Básico” para os 20 princípios restantes (40%).

Intervalo entre as inspeções	Padrões exigidos
Dois anos	Padrão “Alta Qualidade” para 26 princípios (50%), incluindo os 17 princípios essenciais específicos e 9 escolhidos pela instituição, e “Boa Qualidade” para os 26 princípios restantes (50%)
Três anos	Padrão “Alta Qualidade” para 42 princípios (80%), incluindo os 17 princípios essenciais específicos e 25 escolhidos pela instituição, e “Boa Qualidade” para os 10 princípios restantes (20%)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de Promoção da Qualidade e Sistema de Credenciamento, 1993.

No Anexo A, listamos os princípios, sendo que os 20 princípios essenciais encontram-se em *itálico*.

2.3 Environment Rating Scales

O Instituto *Frank Porter Graham Child Development*, da Universidade da Carolina do Norte, desenvolveu uma série de instrumentos para verificar a qualidade dos programas de educação infantil e de cuidados da família.

A concepção de qualidade contida nas escalas consiste “nas interações que acontecem nas salas entre as crianças e a equipe, entre a equipe, os pais e outros adultos, além das crianças entre elas mesmas e das interações das crianças com os materiais e atividades em desenvolvimento, com os espaços, rotina e materiais que estão presentes nessas interações” (*FPG Child Development Institute*¹¹).

¹¹ <http://ers.fpg.unc.edu/>, acesso em 09 dez 2014.

São quatro escalas, conforme mostra o Quadro 4, a seguir.

QUADRO 4 - ESCALAS PARA VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E CUIDADOS DA FAMÍLIA

ECERS-R (<i>The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised</i>)	ITERS-R (<i>The Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised</i>)	FCCERS-R (<i>The Family Child Care Environment Rating Scale-Revised</i>)	SACERS (<i>The School-Age Care Environment Rating Scale</i>)
Uma revisão da <i>ECERS</i> , criada para avaliar programas de pré-escola/jardim de infância, para crianças de 2 a 5 anos. A escala é composta por 43 itens.	Uma revisão da <i>ITERS</i> , criada para avaliar programas destinados às crianças recém-nascidas até 2 anos e meio. A escala é composta por 39 itens.	Uma revisão da <i>FCCERS</i> , criada para avaliar programas de assistência à família, desenvolvidos nas casas. A escala é composta por 38 itens.	Criada para avaliar programas que atendem crianças de 5 a 12 anos no contraturno escolar. A escala é composta por 49 itens, incluindo 6 itens suplementares, para programas que tem crianças com necessidades especiais matriculadas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do FPG Child Development Institute¹².

2.4 INFANT/TODDLER ENVIRONMENT RATING SCALE- Revised - ITERS -R

A *INFANT/TODDLER ENVIRONMENT RATING SCALE –Revised - ITERS-R*, que será objeto de análise neste trabalho, apresenta-se como uma possibilidade para avaliar programas para crianças menores de 30 meses, sendo esse grupo considerado o mais vulnerável física, mental e emocionalmente. Por isso, a escala contém itens que avaliam do

¹² <http://ers.fpg.unc.edu/>, acesso em 09 dez 2014.

ambiente à segurança e proteção da saúde das crianças, o estímulo apropriado através da linguagem e uma interação próxima e fortalecedora.

De acordo com os criadores da escala, para que se pudesse alcançar os parâmetros para definir e medir a qualidade, foram extraídos dados de três fontes principais: projetos de investigação de vários campos como saúde, desenvolvimento e educação; opiniões de profissionais sobre práticas ideais e limitações práticas da vida real no ambiente de creche. Os requisitos da escala se baseiam no que estas fontes consideram como condições importantes para obter resultados positivos nas crianças, durante e depois de sua permanência no Programa.

O princípio orientador da escala, como em todas as escalas de classificação de ambientes, foi centrado no que é concebido como bom para as crianças.

O instrumento original prevê 7 dimensões e 39 subitens conforme Quadro 5, a seguir.

QUADRO 5 - DIMENSÕES DA *ITERS-R*

Dimensão	Subitens
Dimensão 1: Espaço e Mobiliário	1) Espaço interno: 2) Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras 3) Provisões para relaxamento e conforto 4) Organização da sala 5) Exposição de materiais para as crianças
Dimensão 2: Rotinas de cuidado pessoal	6) Chegada/saída 7) Refeições/merendas 8) Soneca 9) Troca de fraldas/uso do banheiro 10) Práticas de saúde 11) Práticas de segurança
Dimensão 3: Ouvindo e Falando	12) Ajudando as crianças a compreenderem a linguagem 13) Ajudando as crianças a usarem a linguagem 14) Uso de livros

Dimensão	Subitens
Dimensão 4: Atividades	15) Motora fina 16) Atividade física 17) Arte 18) Música e movimento 19) Blocos 20) . Brincadeira de faz de conta 21) Brincadeira com areia e água 22) Natureza/ ciências 23) Uso da TV, vídeo e/ou computador 24) Promovendo a admissão da diversidade
Dimensão 5: Interação	25) Supervisão do brincar e da aprendizagem 26) Interação entre pares 27) Interação equipe-criança 28) Disciplina
Dimensão 6: Estrutura do Programa	29) Programação 30) Brincadeira livre 31) Atividades em grupo 32) Provisões para crianças com necessidades especiais
Dimensão 7: Pais e equipe	33) Provisões para o envolvimento dos pais 34) Provisões para necessidades pessoais da equipe 35) Provisões para necessidades profissionais da equipe 36) Interação e cooperação entre a equipe 37) Estabilidade da equipe 38) Supervisão e avaliação da equipe 39) Oportunidades para crescimento profissional

Fonte: Adaptado pela autora de ZUCOLOTTO, 2011.

Para cada item, o avaliador deverá dar uma nota de 1 a 7, sendo a nota 1 o equivalente a um nível de qualidade “inadequado” e a nota 7 “excelente”.

No final da avaliação, deve-se somar a pontuação obtida em cada subitem e dividi-la pelo número de itens avaliados.

2.4.1 A concepção de qualidade por trás da escala

Como expõe Oliveira et al (2003), embora não haja uma definição clara do que os autores responsáveis pela elaboração das escalas entendem por “qualidade” é possível depreender tal ideia analisando os indicadores contidos na mesma. Segundo as autoras: “a concepção de qualidade implícita nas escalas é ampla o suficiente para avaliar diferentes tipos de propostas pedagógicas, delineando critérios que especificam altos padrões de qualidade no atendimento a ser oferecido.” (p. 43)

É importante ressaltar que a *ITERS-R* é denominada “Escala para Avaliação de Ambientes” e não como Escala de Qualidade. Entretanto, ela tem sido usada por alguns pesquisadores como uma escala de qualidade, o que traduz uma simplificação da concepção de qualidade aqui defendida e pode levar a constatações que deixem de lado aspectos importantes da qualidade. No entanto, entendemos que a *ITERS-R* pode ser usada como instrumento para avaliar alguns aspectos dos ambientes das creches/centros de educação infantil, fazendo parte de um processo mais amplo e que tenha como finalidade a construção de outros indicadores pelos diferentes participantes do processo educacional.

3. Qualidade da Educação Infantil nos documentos brasileiros

Apesar de não termos ainda uma escala estandardizada, à semelhança do que ocorre nos países anteriormente citados, e tão pouco possuímos um processo nacional de credenciamento das instituições de educação infantil, há alguns anos vem se desenhando no Brasil uma política voltada para a educação infantil, que visa aprimorar a qualidade das instituições que atuam nesta área.

Alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação tem esse intuito. São eles:

- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN, vols 1, 2 e 3, 1998.
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006.
- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, 2009.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009).
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vols 1 e 2, 2006.
- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, 2009.

Embora a análise destes documentos não seja o objeto desse trabalho, consideramos ser pertinente abordar os principais conceitos encontrados nos mesmos referentes aos temas aqui tratados neste trabalho.

Faremos uma análise mais detalhada dos dois documentos que tratam especificamente dos parâmetros e dos indicadores de qualidade da educação infantil.

3.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vols. 1, 2 e 3

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNs, divulgados dois anos depois da promulgação da LDB e distribuídos a todos os profissionais de educação infantil da rede pública à época, têm por finalidade organizar o currículo da educação infantil em âmbito nacional.

Os RCNs foram divididos em três volumes: o primeiro de Introdução, o segundo com a área de Formação Pessoal e Social e o terceiro com a área de Conhecimento de Mundo.

Apesar de não instituir um currículo obrigatório, o documento objetiva:

(...) contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (RCN, vol. 1, p. 07)

No primeiro volume, além da apresentação dos RCNS, é possível encontrar a definição dos seguintes conceitos: criança, educar, cuidar, brincar, aprender em situações orientadas, interação, diversidade e individualidade, aprendizagem significativa e conhecimentos prévios, resolução de problemas, proximidade com as práticas sociais reais, educar crianças com necessidades especiais e o perfil do professor de educação infantil. O volume também traz as formas de organização do currículo na educação infantil, dos espaços e materiais.

Os volumes 2 e 3 possuem a mesma estrutura, conforme exposto na Figura 1.

No volume dois, cujo tema é a Identidade e Autonomia, além da apresentação de alguns conceitos de aprendizagem e dos objetivos, as orientações didáticas apontam os seguintes conteúdos para as crianças de 0 a 3 anos: Autoestima; Escolha; Faz-de-conta; Interação; Imagem; Cuidados e Segurança.

Para as crianças de 4 a 6 anos, as orientações didáticas relacionam-se com: Nome; Imagem; Independência e Autonomia; Respeito à diversidade; Identidade de gênero; Interação; Jogos e brincadeiras e Cuidados pessoais.

As orientações para o professor são sobre jogos e brincadeiras; organização do ambiente para cuidados pessoais; organização do tempo; observação, registro e avaliação formativa.

FIGURA 1 - ESTRUTURA DO RCN

Fonte: RCN, vol. 1, p. 85.

O volume três é o maior de todos e o que contém a maior parte das áreas do conhecimento.

No Quadro 6 encontra-se detalhada cada área e os conteúdos para cada faixa etária:

QUADRO 6 - CONTEÚDOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO NO RCN

Áreas	Conteúdo					
Movimento	Expressividade			Equilíbrio e coordenação		
Música	O fazer musical			Apresentação musical		
Artes Visuais	O fazer artístico			Apreciação em Artes Visuais		
Linguagem Oral e Escrita	Falar e Escutar		Práticas de leitura		Práticas de escrita	
Natureza e Sociedade	Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar	Os lugares e suas paisagens	Objetos e processos de transformação	Os seres vivos	Os fenômenos da Natureza	
Matemática	Números e Sistemas de numeração	Contagem	Notação e Escritas numéricas	Operações	Grandezas e Medidas	Espaço e Forma

Fonte: RCN, 2008.

A importância em detalhar os RCNs deve-se ao fato de que muitos de seus conteúdos são abordados na *ITERS-R*. Assim, os RCNs, embora não de forma explícita, trazem concepções de qualidade e orientações tidas como boas práticas, como no exemplo a seguir:

CUIDADOS

A higiene das mãos constitui-se um recurso simples e eficiente entre as atitudes e procedimentos básicos para a manutenção da saúde e prevenção de doenças. É sempre bom lembrar que os adultos servem de modelo para as crianças que observam suas atitudes e por isso é aconselhável que eles também lavem as mãos, sempre que necessário. É importante que o professor lembre de lavar as mãos dos bebês, seja após a troca, caso eles tenham tocado as próprias fraldas, seja após engatinharem e explorarem o

ambiente, ou antes de receberem alimentos na própria mão. Assim que eles adquirirem a marcha, podem observar o adulto e as outras crianças lavarem suas mãos e iniciar o exercício dessa habilidade (RCN, vol. 2, p. 33).

O trecho apresenta a importância da higiene das mãos dos bebês e orienta que os professores lavem as mãos dos bebês após a troca, após engatinharem e antes de iniciarem as refeições. Aconselha também que, a partir do momento em que os bebês comecem a andar, eles mesmos já possam lavar as mãos, iniciando o aprendizado dessa habilidade. Orientações semelhantes são encontradas na Dimensão 2 da *ITERS-R* – Rotinas de Cuidado pessoal.

3.2 Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil

Elaborado em 2006 com a participação de várias entidades ligadas à Educação e à Assistência Social, este documento traz concepções, orientações para reforma e adaptação dos espaços da educação infantil:

Este documento em sua primeira versão e em conformidade com a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos. (Brasil, 2006, p. 3)

Ilustrado com fotos e projetos, estes parâmetros são divididos em dois volumes: o primeiro, mais conceitual, traz um breve histórico da educação infantil no Brasil; as etapas para a elaboração de um projeto de construção de uma creche/pré-escola; os parâmetros essenciais de ambientes físicos que atendam os requisitos do PNE; diretrizes para reformas e adaptações, além da legislação sobre o tema.

O Encarte 1 detalha cada um dos espaços da creche/pré-escola, com especificação para cada ambiente, como ilustrado no Quadro 7, a seguir.

QUADRO 7 - SALA DE REPOUSO PARA CRIANÇAS DE 0 A 1 ANO

Piso	Janelas	Portas	Paredes	Iluminação
Liso, mas não escorregadio e de fácil limpeza.	com abertura mínima de 1/5 da área do piso, permitindo a ventilação e a iluminação natural, visibilidade para o ambiente externo, com possibilidade de redução da luminosidade pela utilização de veneziana (ou similar) vedada com telas de proteção contra insetos, quando necessário.	com visores, largas, que possibilitem a integração entre as salas de repouso e de atividades, facilitando o cuidado com as crianças.	pintadas com cores suaves.	no caso de iluminação artificial, que seja preferencialmente indireta.

Fonte: Brasil, 2006, p. 11 e 12.

Esse documento traz uma concepção de qualidade que pode ser apreendida na leitura do texto introdutório e que pressupõe:

- ✓ O conceito de escola inclusiva;
- ✓ A participação da comunidade educacional na elaboração do projeto da escola;
- ✓ A organização do espaço para o desenvolvimento das crianças;
- ✓ O espaço da educação infantil como um espaço promotor de aventuras, descobertas, desafios e aprendizagens.

Os parâmetros não são mandatórios, devendo cada sistema de ensino adequá-lo às suas realidades, respeitando as características culturais e o clima local.

3.3 Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças

Esse documento é a reedição do documento original de 1995, também conhecido como “documento das carinhas”:

Sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por Vitae*. Posteriormente foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. (Brasil, 2009, p. 8)

Na primeira parte, ele elenca 12 direitos que devem ser assegurados às crianças:

1. Brincadeira;
2. Atenção individual;
3. Ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
4. Contato com a natureza;
5. Higiene e saúde;
6. Alimentação sadia;
7. Desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
8. Movimento em espaços amplos;
9. Proteção, afeto e amizade;
10. Expressar seus sentimentos;
11. Especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
12. Desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Do mesmo modo que os demais documentos, cada direito é desmembrado em ações que podem ser desenvolvidas pelas creches. Nesse caso, as afirmações são claras e de fácil entendimento e verificação. Por essa razão, algumas consultorias e assessorias têm usado estes critérios como documento para avaliação institucional das instituições de educação infantil.

Vejamos um exemplo a seguir:

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza

- Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis
- Nossas crianças têm direito ao sol
- Nossas crianças têm direito de brincar com água
- Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza
- Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre

Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza

Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais

- Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes
- Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos
- Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza. (Brasil, 2009, p. 18).

Muitos dos aspectos abordados por esse documento foram sistematizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentadas a seguir.

3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Único documento regulamentado por uma deliberação do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica - Resolução CEB nº 01, de 7 de abril de 1999, estas diretrizes devem ser observadas pelas instituições de educação infantil na organização das suas propostas pedagógicas.

O Art. 3º expõe as diretrizes:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

A Resolução traz ainda, nos incisos do Art. 3º, práticas que já foram explicitadas em documentos anteriores, como o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, professores, pais e funcionários; a integração entre o cuidar e o educar; a organização do currículo com atividades intencionais através da integração entre as áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã; a organização das estratégias de avaliação através do acompanhamento e registro das etapas, sem objetivo de promoção; a gestão das unidades realizada por um profissional com diploma de formação de professores; a garantia dos direitos básicos das crianças e suas famílias através da gestão democrática e a possibilidade das propostas pedagógicas e regimentos das instituições possibilitarem a adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das diretrizes.

Esse documento foi enviado a todas as unidades de educação infantil do país e contempla as definições de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica e temas derivados das diretrizes como: organização do tempo, espaço e materiais e especificações da proposta pedagógica de forma a contemplar a diversidade, especificações da proposta pedagógica para a diversidade, para as crianças indígenas e para as infâncias do campo.

A última seção aponta para as ações do MEC para implementação das Diretrizes, entre as quais a elaboração de orientações curriculares.

Os documentos preliminares estão na página do programa do MEC “Currículo em Movimento”¹³ e estão abertos para consulta pública, com possibilidade de envio de sugestões e críticas.

3.5 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil é o documento que antecede os Indicadores. O próprio documento faz a diferenciação:

Sendo o objetivo deste documento o de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, cabe apontar,

¹³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096

inicialmente, para uma distinção conceitual que deve ser feita entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade. Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos (Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, vol. I, p. 08).

O primeiro volume dos Parâmetros traz os fundamentos e conceitos da educação infantil; o debate sobre qualidade e os resultados de algumas pesquisas sobre o tema, bem como trata da legislação sobre a qualidade. O segundo volume apresenta as competências dos sistemas de ensino; a caracterização das instituições de educação infantil no Brasil e os parâmetros de qualidade propriamente ditos.

Os parâmetros são divididos em cinco seções relacionadas à(s):

1. Proposta Pedagógica;
2. Gestão das Instituições de Educação Infantil;
3. Professoras e Professores e demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil;
4. Interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil;
5. Infraestrutura das instituições de Educação Infantil.

Em cada seção, são elencados princípios como resumidos no Quadro 8, a seguir.

QUADRO 8 - PRINCÍPIOS DE QUALIDADE DOS PARÂMETROS

Proposta Pedagógica	Gestão	Professores e Professoras	Interação	Infraestrutura
Princípios éticos, políticos e estéticos.	Funcionamento em período integral ou parcial, sem exceder o tempo que a criança passa com a família.	Os profissionais que atuam na Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil.	Todos os profissionais da instituição tem entre si uma relação de confiança e colaboração recíproca.	Espaços, materiais e equipamentos destinam-se prioritariamente às crianças.
Promoção de práticas de cuidado e educação, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo /linguísticos e sociais.	Organização em agrupamentos é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica.	Os professores e professoras têm como função garantir o bem-estar e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.		
Trabalho da instituição é complementar à ação da família.	Gestão de reponsabilidade dos profissionais que exerçam cargos de direção, administração e coordenação.	A equipe de profissionais formada por gestores e professores pode ser acrescida por outros profissionais.		

Proposta Pedagógica	Gestão	Professores e Professoras	Interação	Infraestrutura
Reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e demais profissionais.	Gestores devem garantir um trabalho de qualidade e atuarem em consonância com os profissionais e famílias sob sua responsabilidade.			
Inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais.				
Autonomia das instituições para desenvolvimento das suas propostas pedagógicas com base nas orientações legais				

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol.2, p. 31-45.

Cada princípio é detalhado em diretrizes operacionais, como no exemplo a seguir:

Quanto à gestão das instituições de Educação Infantil:

7. As instituições de Educação Infantil funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família.

7.1 O funcionamento em período parcial implica o recebimento das crianças por no mínimo quatro horas por dia.

7.2 O funcionamento em período integral implica o recebimento das crianças por até no máximo dez horas por dia.

7.3 Os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias, podendo, portanto, exceder as orientações anteriores.

7.4 As instituições de Educação Infantil têm formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais, conforme o período de atendimento.

7.5 O calendário letivo não precisa ater-se ao da escola de Ensino Fundamental, mas respeitar os dias de descanso semanal e os feriados nacionais, bem como garantir o período anual de férias para crianças e funcionários. (BRASIL, 2006, p. 34-35)

Veremos que muitas dessas diretrizes constarão nos Indicadores.

3.6 INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os Indicadores de 2009 resultaram de uma parceria com organizações da sociedade civil, vinculadas à Educação e aos Direitos das Crianças. A versão preliminar foi discutida em oito seminários regionais e, após alterações, testada em instituições de educação infantil públicas e privadas de nove estados.

Este documento foi estruturado a partir de sete dimensões - Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Estas dimensões estão subdivididas em indicadores.

No próprio documento há uma sugestão de uso do mesmo, através de um processo participativo envolvendo toda a comunidade escolar. Cada um dos indicadores deve ser avaliado, atribuindo-lhes cores: **verde**, para ações, atitudes ou situações que já existem na instituição e estão consolidadas; **amarelo**, para ações, atitudes ou situações que ocorrem de

vez em quando, mas não estão consolidadas; e **vermelho** para ações, atitudes ou situações que não existem na instituição e, nesse caso, indica que a situação é grave e merece providências imediatas.

Caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e estão consolidadas na instituição de educação infantil, deverá atribuir a elas a cor verde, indicando que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho. Se, na instituição de educação infantil, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas, o grupo lhes atribuirá a cor amarela, o que indica que elas merecem cuidado e atenção. Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na instituição de educação infantil, atribuirá a elas a cor vermelha. A situação é grave e merece providências imediatas. (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, p. 22)

Em 2011, novamente o MEC, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e as organizações da sociedade civil - Ação Educativa e Instituto Avisa Lá se uniram para coordenar um estudo de avaliação do uso dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil nos municípios brasileiros.

No estudo exploratório, publicado no documento “Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, foram consultadas mais de duas mil Secretarias de Educação, envolvendo sete mil respondentes, abrangendo 53,5% dos municípios brasileiros (Brasil, 2011).

Os resultados encontrados demonstraram que o uso dos Indicadores possibilitou o debate sobre qualidade da educação infantil nas instituições e se constituíram em instrumentos de formação e avaliação das redes de ensino. Também se verificou a efetividade dos encaminhamentos realizados a partir dos diagnósticos traçados com os Indicadores.

No entanto, também foi constatado o uso do instrumento como avaliação externa, o que é destacado pelos redatores do Relatório:

Registrou-se a declaração de uso para diversas intervenções. Da avaliação externa à formação de professores e técnicos das Secretarias, a proposta dos Indicadores permitiu organizar ações que, ao que parece, foram adequadas ou necessárias às redes de ensino. Embora se tenham registrado usos dos Indicadores para a realização de avaliação externa, essa modalidade não se apresentou predominante. (BRASIL, 2011, p. 11)

Tal constatação é apontada no Relatório como fato que merece maior investigação, tanto para compreensão dessa proposta, como para subsidiar outros estudos dessa forma de uso.

Nas Recomendações, destacamos uma que interessa diretamente a esse trabalho:

Ampliar os estudos que permitam aprofundar o conhecimento sobre os diferentes usos dos Indicadores apontados neste Relatório – aprofundar as reflexões sobre as possibilidades, as aprendizagens, os obstáculos e os desafios decorrentes de tal aplicação, visando recolher, nas práticas vigentes, indicações que apoiem a proposição de políticas públicas. (BRASIL, 2011, p. 14)

Na parte final deste Documento, destaca-se a importância da autoavaliação como proposta para um olhar responsável das escolas sobre o seu fazer e da possibilidade dos sujeitos envolvidos se apropriarem das condições objetivas de oferecimento daquela educação, bem como das medidas necessárias para o incremento da qualidade.

Importante ressaltar, que além dos documentos analisados nesse capítulo, o MEC possui uma série de resoluções que, embora não diretamente ligadas à educação infantil, têm dado sua contribuição para a avaliação da qualidade da mesma. São elas:

1. Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/02a: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica;
2. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo;
3. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira;
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana;
5. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

Um dos objetivos da pesquisa que desenvolvemos foi verificar como se deu a apropriação, por parte de uma unidade de educação infantil do município de São Paulo, dos Indicadores e seu processo e conhecer quais foram os encaminhamentos efetuados a partir dos resultados obtidos, descritos no Capítulo 5 deste trabalho.

4. Pesquisas brasileiras com a *ITERS/ECERS*

Através da pesquisa bibliográfica realizada, foram encontrados alguns trabalhos no Brasil que utilizaram a *ITERS* com diferentes objetivos. O mais antigo data de 2000 e o mais recente de 2012.

Alguns artigos tratam das mesmas pesquisas sob diferentes enfoques e o Quadro 9, por nós elaborado, sintetiza as principais pesquisas desenvolvidas, bem como os artigos que tratam do tema.

QUADRO 9 - PESQUISAS COM ESCALAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL

Autoras	Trabalho Inicial	Outros estudos relacionados
Mariana Almeida de Oliveira	Avaliação de ambientes coletivos para crianças pequenas. (2000)	Avaliação de ambientes educacionais infantis (2003)
		Avaliação para promoção da Qualidade em Educação Infantil (2004)
Rosângela de Assis Furtado	Avaliação de ambientes educativos coletivos para pré-escolares (Dissertação de Mestrado, 2001)	Avaliação de ambientes educacionais infantis (2003)
		Avaliação para promoção da Qualidade em Educação Infantil (2004)
Tatiana Noronha de Souza	Busca de qualidade em ambientes educacionais coletivos para crianças de 0-30 meses: um estudo sobre a <i>Infant/ Toddler Environment Rating Scale</i> (2002)	Avaliação de ambientes educacionais infantis (2003)
	Análise da adequabilidade da <i>Infant/ Toddler Environment Rating Scale</i> para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto (Dissertação de Mestrado, 2003)	Avaliação para promoção da Qualidade em Educação Infantil (2004)
		Qualidade de Ambientes de creches: uma escala de avaliação (2005)

Neste capítulo discutiremos os resultados dessas pesquisas, de forma a possibilitar a construção do Estado da Arte desta questão no Brasil.

4.1 Avaliação de Ambientes Educacionais coletivos para pré-escolares

Quando do levantamento bibliográfico, o trabalho mais antigo a que tivemos acesso foi a Dissertação de Mestrado de Rosângela de Assis Furtado, com o título “Avaliação de Ambientes Educacionais Coletivos para pré-escolares” (2001), embora o trabalho mais antigo seja o de Oliveira (Avaliação de ambientes coletivos para crianças pequenas¹⁴).

O objetivo do trabalho acima citado foi verificar a necessidade de adaptação, a precisão e a validação da *ECERS*, considerando a realidade brasileira (FURTADO, 2001).

Embora a *ECERS* não seja objeto da nossa análise, entendemos ser importante citar esse trabalho, pois o mesmo deu origem a dois outros artigos que nos interessam mais diretamente.

Como técnica, a escala foi aplicada em nove pré-escolas (privadas, públicas e filantrópicas) por dois observadores¹⁵, obtendo-se o índice de 88% de concordância, suficiente para validação do instrumento.

Outras ações foram desenvolvidas durante a pesquisa para a obtenção dos demais resultados, como exposto no Quadro 10, a seguir:

Pelos resultados encontrados pela pesquisadora, pode-se concluir que a escala possui um alto nível de concordância entre observadores, porém ao ser aplicada, apresenta resultados bastante distantes do que o instrumento considera como excelente.

¹⁴ Não tivemos acesso ao trabalho original e tampouco o localizamos nas bibliotecas da USP, mas os resultados da pesquisa foram descritos nos dois artigos que dela resultaram.

¹⁵ O termo “observador” é utilizado pela autora para definir a pessoa que aplicou a escala em cada uma das instituições pesquisadas, de acordo com treinamento prévio para o uso da mesma.

QUADRO 10 - METODOLOGIA E RESULTADOS DA PESQUISA

Objetivo	Técnica	Amostra	Resultados
Verificação da precisão da escala	Aplicação da escala por dois observadores	9 pré-escolas (privadas, públicas e filantrópicas)	88% de concordância
Validação da escala	Aplicação da escala	10 salas de pré-escolas municipais	Nenhuma sala obteve resultado próximo ao escore mais alto, estando a média das pontuações nas categorias “mínima” (46%) e “boa” (33%).
	Análise dos documentos oficiais que contem critérios mínimos de qualidade para credenciamento de instituições de Educação Infantil (federal, estadual e municipal)	9 documentos	A escala abrange os aspectos mínimos apontados pelos documentos e outros não contemplados por eles.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados de FURTADO (2001).

Furtado apresenta a escala como:

[...] eficiente instrumento para avaliar várias classes /salas e grupo de pessoas de uma creche ou pré-escola, oferecendo meios eficientes e práticos para verificar a qualidade dos ambientes oferecidos e planejar melhorias. (FURTADO, 2001, p. 13 - grifo nosso)

Como já exposto anteriormente, Furtado, em seu trabalho, entende a escala como instrumento de verificação da qualidade de ambientes e não como escala que possa ser usada para “medir a qualidade” da educação infantil, como tem sido usada em outros trabalhos. Importante ressaltar também que, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisadoras de

Ribeirão Preto, ressaltaram a importância do uso da escala como instrumento que possibilitaria o planejamento de melhorias para e na escola e não como mais uma forma de ranquear e comparar as escolas, por suas notas na *ITERS/ECERS*.

Furtado cita em sua Dissertação pesquisas que foram desenvolvidas com as escalas, em outros países e, entre eles, o estudo que foi feito em Lisboa, em que se aplicou a *ECERS* em quinze pré-escolas e se constatou que:

[...] os resultados deste estudo sugerem que a utilização da escala seja complementada com outros métodos observacionais mais detalhados, especialmente se a pesquisa tiver como objetivo a avaliação de aspectos pedagógicos. (FURTADO, 2001, p. 14)

Portanto, há que se explicitar, mais uma vez, que as escalas não podem ser entendidas como instrumento de medida da qualidade da educação infantil, nem tampouco serem usadas de forma única, sem dialogar com outros instrumentos que abarquem outras dimensões do fenômeno da qualidade.

Outro dado importante apresentado pela autora diz respeito aos resultados de um amplo estudo desenvolvido em 1993, nos EUA, Áustria, Alemanha, Portugal e Espanha com a aplicação da *ECERS* em 715 salas de pré-escolas. Os resultados demonstraram que a maioria das salas (entre 64% e 95%, dependendo do país) obteve escores entre as categorias mínimo (escore 3) e bom (escore 5). Ressaltamos tal dado, pois, nas pesquisas brasileiras com o uso das escalas, tem-se encontrado resultados muito semelhantes a esses. Sendo assim, pode-se pensar que a nossa “qualidade” não esteja tão distante da encontrada nos chamados “países desenvolvidos”.

Quanto à análise dos documentos institucionais e sua comparação com os indicadores da escala, para além das semelhanças encontradas, nos interessa destacar os critérios que Furtado encontrou nos documentos oficiais e que não tem correspondência na escala, a saber:

- ambientes internos e externos de atividades para as crianças;
- razão professor-criança;
- higiene;
- local para amamentação;
- proposta pedagógica da instituição;
- avaliação e supervisão das instituições.

Constata-se, portanto, a necessidade de complementação no uso da escala de outros critérios que são importantes para definir a qualidade das escolas brasileiras de educação infantil e que ainda não fazem parte da mesma.

Na discussão dos resultados, além daqueles relativos ao índice de concordância e aos indicadores que geraram desacordos (mais explorados na análise do artigo “Avaliação de ambientes educacionais infantis”), Furtado ressalta que eles indicaram que as instituições públicas e privadas oferecem um melhor ambiente de qualidade do que as instituições filantrópicas.

Há que se ressaltar que, para esse estudo especificamente, se analisarmos a caracterização da amostra, constatamos que as pré-escolas privadas pesquisadas atendiam crianças oriundas de famílias de alta e média rendas, as municipais atendiam crianças pertencentes a famílias de média e baixa rendas e que as filantrópicas atendiam crianças de famílias de baixa renda, fator que deve ser considerado ao se analisar os resultados. Porém, a autora aponta que resultado semelhante foi encontrado num estudo desenvolvido na Espanha.

Em suas considerações finais, Furtado defende o uso da escala pela possibilidade da própria instituição poder executar a autoavaliação em suas classes, enfocando os pontos que devem ser melhorados; pelo efeito de conscientização da equipe em torno do tema qualidade de atendimento, por meio da leitura dos itens que descrevem uma qualidade desejável, e pela possibilidade do uso da *ECERS* para se avaliar a instituição como um todo.

Em tempos de desvalorização do professor e da equipe gestora, como profissionais capazes e competentes para conduzir os processos avaliativos na escola e de valorização da avaliação e do avaliador externo, cabe ressaltar o que Furtado afirma na conclusão de sua pesquisa:

E, finalmente, acreditamos que a *ECERS* possa se constituir num importante instrumento de avaliação, pela possibilidade de aplicações repetidas pela própria equipe, sem interferência de pessoas alheias ao processo educacional desenvolvido pela instituição. (FURTADO, 2001, p. 73)

4.2 Análise da adequabilidade da Infant/Todler Environment Rating Scale - ITERS - para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto

Também pesquisadora do mesmo grupo de estudos, em Ribeirão Preto, Tatiana Noronha de Souza defendeu sua Dissertação de Mestrado em 2003.

Após breve apresentação sobre a questão da qualidade, Souza resgata o trabalho de Oliveira (2000) e se propõe a continuar a verificação da adequabilidade da *ITERS* no contexto brasileiro. Para isso, realizou a análise de conteúdo dos itens da escala, sua discriminabilidade e precisão.

Para a pesquisa, a amostra foi formada por 32 turmas, sendo 7 turmas de creches filantrópicas (de A a G), 22 turmas de creches municipais (de 1 a 22) e 3 turmas da Creche Carochinha COSEAS/USP/ Ribeirão Preto (de I a III).

Como a discriminabilidade e precisão serão objeto de análise no artigo “Avaliação de ambientes educacionais infantis”, nos deteremos no detalhamento de alguns aspectos não encontrados no referido artigo.

Quanto à análise de conteúdo, Souza solicitou que duas especialistas em educação infantil analisassem os 35 itens da escala. As especialistas eram psicólogas com ampla experiência teórica e prática em creches, tanto de pesquisa como de supervisão de estagiários e profissionais.

Com referência à indicação de permanência ou exclusão dos itens, houve concordância entre as especialistas em 34 dos 35 itens (97%), o que, segundo a autora, “sugere a pertinência dos itens da *ITERS* para avaliar o que a escala se propõe – qualidade do atendimento oferecido” (Souza, 2003, p. 42-43). Houve apenas uma indicação de exclusão, por uma das avaliadoras, a do item 21 – Blocos de Construção, da subescala IV – Atividades de Aprendizagem. Não há detalhamento sobre o porquê a especialista sugeriu tal exclusão.

Após a análise dos pareceres, Souza criou cinco categorias de análise para os itens de permanência.

Os resultados encontrados são sintetizados na Tabela 1.

TABELA 1 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA *ITERS*

Categorias	Percentual dos itens
1. Permanência de itens sem sugestão de alterações	56%
2. Permanência do item com sugestão de adequação de termos, de materiais ou de situações	19%
3. Permanência do item com sugestão de acréscimo de esclarecimentos	11%
4. Permanência do item com alterações de estrutura ou de conteúdo	10%
5. Permanência do item com sugestão não compreensiva	3%

Fonte: SOUZA, 2003, p. 40.

Sobre a categoria 5, a autora explica, na metodologia da sua Dissertação, que esse item se refere aos casos que “o comentário não foi claro o suficiente para permitir sua categorização” (Souza, 2003, p. 37).

Interessa-nos discutir as sugestões de alterações feitas pelas especialistas em cada categoria que Souza detalha na discussão dos resultados.

Ao todo foram feitas 21 sugestões de alteração de conteúdo sendo as subescalas II (Rotinas/ Cuidados Pessoais), III (Linguagem) e IV (Atividades de Aprendizagem) as que obtiveram maior número de indicação de alterações em seus itens. Apenas a subescala V (Interação) não obteve nenhuma sugestão de alteração.

As sugestões de alterações por categoria são apresentadas no Quadro 11.

QUADRO 11 - ITENS COM SUGESTÕES DE ALTERAÇÕES PELAS ESPECIALISTAS

Tipo de alteração	Subescala/ Item
Sugestão de adequação ao nosso contexto pelas duas especialistas com diferentes sugestões.	Subescala II – Rotina/ Cuidados Pessoais Item 11 – Práticas de Saúde
Sugestão de alteração de estrutura/conteúdos pelas duas especialistas com diferentes sugestões.	Subescala IV – Atividades de Aprendizagem Item 18 – Atividade Física

Tipo de alteração	Subescala/ Item
Sugestões para adequação de termos ou situações, inclusão de nota de esclarecimento e mudança de estrutura ou conteúdo dos itens pelas duas especialistas.	<p>Subescala I - Material e Mobiliário para as crianças</p> <p>Item 2 - Uso de mobiliário para atividades de aprendizagem</p> <p>Subescala II - Rotinas e Cuidados Pessoais</p> <p>Item 9 - Refeições/ merendas</p> <p>Item 14 - Regulamentação das condições de saúde</p> <p>Subescala III - Linguagem Oral e Compreensão</p> <p>Item 16 - Livros e figuras</p> <p>Subescala IV - Atividades de Aprendizagem</p> <p>Item 17 - Coordenação viso-motora</p> <p>Item 19 - Arte</p> <p>Item 20 - Música e movimento</p>
Sugestão de alterações por apenas uma das especialistas.	<p>Subescala I – Material e Mobiliário para as Crianças</p> <p>Item 1 – Mobiliário para as crianças</p> <p>Subescala II – Rotina/ Cuidados Pessoais</p> <p>Item 6 – Chegada e Saída</p> <p>Item 10 – Cuidados Pessoais</p> <p>Item 13 – Práticas de Condições de segurança</p> <p>Subescala IV – Atividades de Aprendizagem</p> <p>Item 24 – Perspectiva Multicultural</p> <p>Subescala VI – Estrutura do Programa</p> <p>Item 28 – Programa de Atividades Diárias</p> <p>Item 30 – Cooperação entre a Equipe</p> <p>Subescala VII – Necessidades do Adulto</p> <p>Item 33 – Oportunidade de Desenvolvimento Profissional</p>
	<p>Subescala II – Rotina/ Cuidados Pessoais</p> <p>Item 7 – Refeições e Merendas</p> <p>Subescala III - Linguagem Oral e Compreensão</p> <p>Item 15 – Uso informal da Linguagem</p> <p>Subescala IV – Atividades de Aprendizagem</p> <p>Item 22 – Faz de Conta</p> <p>Item 23 – Areia/Água</p>

Fonte: SOUZA, 2003.

Souza considera relevantes apenas as alterações de estrutura ou de conteúdo, pois “podem revelar uma concepção diferente em relação à escala, pois as sugestões dadas visam modificar a estrutura da escala ou a descrição do item” (Souza, 2003, p.67). Por isso, ela faz uma análise detalhada apenas das sugestões dadas nos itens 9, 13, 14, 17, 18 e 20. Outros itens foram usados, na metodologia, como exemplos das alterações sugeridas.

Percorrendo o trabalho, foi possível encontrar o seguinte detalhamento:

Subescala II – Rotinas/ Cuidados Pessoais

Item 9 – Condições de Higiene

Descrição do item de pontuação 7: “conversar calorosamente com a criança” na hora de ir ao banheiro ou de troca de fraldas.

Sugestão: Modificar a redação da primeira afirmativa da pontuação 7 de: “conversar calorosamente com a criança na hora de ir ao banheiro ou troca de fraldas” para “organizar o momento de troca de fraldas das crianças maiores de um ano e meio, levando um grupo de crianças ao banheiro, enquanto a educadora troca uma criança, interagindo com ela, as demais estão entretidas com brinquedos e/ou cantando” (Souza, 2003, p. 67-68).

Item 11 – Práticas de Condições de Saúde

Sugestão: Incluir doenças infectocontagiosas, muito comuns no Brasil, na afirmativa pertencente a pontuação 7.

Item 13 – Práticas de Condições de Segurança

Descrição do item: previsão de que os medicamentos sejam trancados para maior segurança

Sugestão: alteração da redação de “trancados” para “longe do acesso das crianças”.

Item 14 – Regulamentação das condições de segurança

Descrição do item: previsão de que toda equipe deve ser treinada para procedimentos de segurança e emergência, inclusive treinamento para incêndio.

Sugestão: alteração de “toda equipe” para “pelo menos duas pessoas”.

Subescala III – Linguagem Oral e Compreensiva

Item 16 – Livros e figuras

Sugestão: Adicionar revistas e gibis nos materiais descritos na nota de esclarecimento.

Subescala IV – Atividades de Aprendizagem

Item 17 – Coordenação viso-motora

Item 18 – Atividade física

Sugestão: União dos dois itens em um só, denominando-o de Linguagem Gestual e Movimento.

Item 20 - Música e Movimento

Descrição do item: alto volume de músicas em sala é considerado inadequado

Sugestão: considerar também como inadequado o fato das crianças escutarem apenas músicas comerciais, sejam infantis ou de escolha do adulto.

Subescala VII – Necessidades do Adulto

Item 33 – Oportunidades para crescimento profissional

Sugestão: Esclarecimentos acerca do que vem a ser “planos de treinamento individual”, termo encontrado na primeira afirmativa da pontuação 7.

Souza aponta ainda a necessidade de um maior debate entre os especialistas quanto ao conteúdo da *ITERS*:

[...] sentimos necessidade de maior reflexão e discussão futura com especialistas em educação infantil, com o propósito de inserir modificações na *ITERS*, tanto referentes às sugestões de alteração de estrutura ou conteúdo, bem como às demais sugestões apresentadas. (SOUZA, 2003, p. 67)

No entanto, mais de dez anos após a publicação da Escala e da Dissertação, não encontramos outro trabalho que tenha proposto essa discussão.

Para avançarmos no estudo, comparamos os itens com sugestão de alteração pelas especialistas com os itens da última versão (em espanhol) publicada da *ITERS*.

Antes da análise dos itens usados como exemplo, cabe destacar as alterações na estrutura da Escala, apontadas no Quadro 12, na versão de 1990, usada por Souza e na última versão revisada da escala, publicada em 2003:

QUADRO 12 - COMPARATIVO ENTRE AS VERSÕES DA *ITERS* 1990 E 2003

<i>ITERS</i> (1990)	<i>ITERS</i> (2003)
<p>Subescala I - Material e Mobiliário para as crianças</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mobiliário para cuidados da rotina 2. Uso de mobiliário para atividades de aprendizagem 3. Mobiliário para relaxamento e conforto 4. Arranjo do espaço 5. Exposição de materiais para as crianças 	<p>Subescala I - Espaço e Mobiliário</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço interior 2. Móveis para cuidados de rotina e jogo 3. Mobiliário para relaxamento e conforto 4. Arranjo do espaço 5. Exposição de materiais para as crianças
<p>Subescala II - Rotinas e Cuidados Pessoais</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Chegada/ Saída 7. Refeições/ merendas 8. Sono 9. Condições de Higiene 10. Práticas de condições de saúde 11. Regulamentação das condições de segurança 12. Regulamentação das condições de saúde 13. Prática de condições de segurança 	<p>Subescala II - Rotinas de Cuidados Pessoais</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Chegada e saída 7. Refeições/ merendas 8. Sono 9. Troca de fraldas e uso do banheiro 10. Práticas de condições de saúde 11. Práticas de condições de segurança
<p>Subescala III - Linguagem Oral e Compreensão</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Uso informal da linguagem 16. Livros e figuras 	<p>Subescala III - Escutar e Falar</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Ajudar as crianças a entenderem a linguagem 13. Ajudar as crianças a utilizarem a linguagem 14. Uso de livros

<i>ITERS (1990)</i>	<i>ITERS (2003)</i>
<p>Subescala IV - Atividades de Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> 17. Coordenação viso-motora 18. Atividade física 19. Arte 20. Música e movimento 21. Blocos/ Materiais de construção 22. Faz de conta 23. Areia/água 24. Perspectiva multicultural 	<p>Subescala IV - Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> 15. Coordenação motora fina 16. Atividade física 17. Arte 18. Música e movimento 19. Blocos 20. Faz de conta 21. Brincadeira com areia e água 22. Natureza e Ciências 23. Uso de televisores, vídeos e computadores 24. Promoção da aceitação da diversidade
<p>Subescala V - Interação</p> <ul style="list-style-type: none"> 25. Interação criança-criança 26. Interação adulto-criança 27. Disciplina 	<p>Subescala V - Interação</p> <ul style="list-style-type: none"> 25. Supervisão da brincadeira e da aprendizagem 26. Interação criança-criança 27. Interação adulto-criança 28. Disciplina
<p>Subescala VI - Estrutura do Programa</p> <ul style="list-style-type: none"> 28. Programas de atividades diárias 29. Supervisão de atividades diárias 30. Cooperação entre a equipe 31. Adequações para crianças com necessidades especiais 	<p>Subescala VI - Estrutura do Programa</p> <ul style="list-style-type: none"> 29. Horário 30. Brincadeira Livre 31. Atividades de brincadeira em grupo 32. Atendimento para crianças com necessidades especiais

<i>ITERS (1990)</i>	<i>ITERS (2003)</i>
Subescala VII - Necessidades do adulto 32. Necessidades pessoais do adulto 33. Oportunidade de desenvolvimento profissional 34. Medidas para envolvimento dos pais	Subescala VII - Pais e Profissionais 33. Atendimento dos pais 34. Necessidades pessoais dos adultos 35. Necessidades profissionais dos adultos 36. Interação e cooperação entre os profissionais 37. Permanência dos profissionais 38. Supervisão e avaliação dos profissionais 39. Oportunidades para o desenvolvimento profissional

Fonte: SOUZA (2003) e HARMS; CLIFFORD (2003).

Nota da autora: para a montagem do Quadro 12 foram usadas a descrição da escala trazida por Souza (2003, pp. 26-28) e a versão em espanhol da *ITERS* por mim consultada. A tradução dos termos é de minha responsabilidade.

Ao analisarmos o Quadro 12, foi possível perceber as alterações feitas na edição revisada da escala. Como não tivemos acesso à íntegra da versão de 1998, a comparação que pudemos fazer foi apenas de forma e não de conteúdo.

Na primeira subescala, apesar da mudança de nomenclatura (que pode ser devido à tradução) os itens continuam os mesmos. Já na segunda subescala, os itens: “condições de higiene”, “regulamentação das condições de saúde” e “regulamentação das condições de segurança” foram suprimidos e na nova versão aparece um item para “troca de fraldas e uso do banheiro”.

A terceira subescala parece ter sido completamente reformulada, pois desaparece o item de linguagem informal para a criação dos itens: ajudar as crianças a entenderem a linguagem e ajudar as crianças a utilizarem a linguagem. Também desaparece o item “livros e figuras”, para “uso de livros”.

Na subescala 4, apenas foi adicionado um item (Uso de televisores, vídeos e computadores) e parece haver uma mudança de nomenclatura de “perspectiva multicultural”

para “promoção da aceitação da diversidade”, salientando-se que, também nesse caso, pode ter havido problemas na tradução.

Na subescala 5 surge um novo item: “supervisão da brincadeira e da aprendizagem” e na subescala 6, quase todos os itens foram reformulados - são excluídos: programas de atividades diárias, supervisão de atividades diárias e cooperação entre a equipe e entram: horário, brincadeira livre e atividades de brincadeira em grupo.

Por fim, a subescala 7 é a que passa por uma maior reformulação: a começar pelo nome da subescala que passa a ser “pais e profissionais” e nela são acrescentados cinco novos itens: “atendimento dos pais”, “necessidades profissionais dos adultos”, “interação e cooperação entre os profissionais”, “permanência dos profissionais” e “supervisão e avaliação dos profissionais”. Na versão de 1998 desaparece o item “medidas para envolvimento dos pais”.

Para além da modificação de forma, é possível fazer uma análise de conteúdo para aqueles itens que Souza aponta a necessidade de revisão.

Quanto à alteração de redação do antigo item 9 (condições de saúde) como mencionado, o mesmo foi suprimido na nova versão da escala e o item que o substitui (troca de fraldas e uso do banheiro) não contém nenhuma descrição parecida com a feita por Souza.

No item que se refere às práticas de saúde (11, e agora, 10) houve alteração no texto do item, passando a ter a seguinte redação: “as informações sobre saúde publicadas por organizações de saúde reconhecidas estão à disposição dos pais [por exemplo, folhetos sobre nutrição, da Academia de Pediatria, sobre doenças infantis, etc.] (HARMS E CLIFFORD, 2003, P. 24)”. Apesar de não ter havido a inclusão das doenças infectocontagiosas, é possível concluir que, se a escola disponibilizar folhetos das organizações de saúde brasileiras, é bem possível que esses folhetos versem sobre as doenças infectocontagiosas e também sobre campanhas de vacinação e outros assuntos que podem ser de interesse dos pais. Sendo assim, parece que a sugestão de alteração proposta por Souza foi contemplada.

Os itens 13 e 14 foram suprimidos na nova versão, porém os itens citados por Souza continuam a aparecer em “práticas de segurança” e os medicamentos continuam com a indicação de que devem estar trancados, não tendo sido feita a alteração no texto.

O trecho que tratava sobre o treinamento de toda a equipe para procedimentos de segurança e emergência, inclusive incêndio, não aparece mais. Em seu lugar, parece-nos que foi colocado um dos descritores da pontuação 3, que diz:

Tem-se o essencial para responder a emergências (por ex: um telefone com números de emergência, maleta de primeiros socorros em local de fácil acesso, procedimentos de emergência escritos em locais visíveis; existe, durante todo o tempo, pelo menos um membro da equipe capacitado em primeiros socorros infantis tais como desbloqueio de vias respiratórias bloqueadas e respiração boca a boca) (HARMS E CLIFFORD, 2003, p. 26)

O item que se refere ao uso de livros (antes 16 e, agora, 19) permanece com a mesma nota de esclarecimento, sem alterações, e os itens que se referem à coordenação motora fina e atividade física continuam separados. A sugestão de inclusão no item 20, feita por Souza, não aparece na nova edição.

Por fim, no item novo de desenvolvimento profissional (item 29) não há menção, em nenhum dos descritores, de um “plano de treinamento individual”. Os descritores versam sobre a participação regular em reuniões de capacitação em serviço e em reuniões mensais que incluem atividades para o desenvolvimento profissional. Também faz menção ao incentivo financeiro, para que os profissionais participem de cursos/conferências oferecidos pelo Programa e se há apoio para os profissionais menos titulados prosseguirem com sua educação formal. Nesse caso parece haver uma modificação no entendimento da questão da formação.

Nas Considerações Finais, além das conclusões já apresentadas, Souza destaca a necessidade do uso de outras técnicas de verificação de consistência.

Como já afirmado anteriormente, no Brasil ainda não temos uma tradução da *ITERS*, reconhecida pelo *Frank Porter Graham Child Development Institute* como oficial. As traduções foram feitas por pesquisadores para uso em suas pesquisas.

4.3 Qualidade na educação infantil: perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros

Em sua Tese de Doutorado (2008), Souza apresenta a análise de seis documentos do Brasil, EUA e Comunidade Europeia com o intuito de reconhecer indicadores comuns de qualidade do atendimento infantil. Embora não seja um trabalho que tenha se debruçado sobre análise de escalas, Souza as utiliza como referencial, por isso entendemos importante a inclusão desse trabalho.

Na Introdução, a autora retoma a legislação brasileira que regulamenta a educação infantil. Também explicita a motivação para o desenvolvimento de sua pesquisa:

A proposta do presente trabalho foi sendo construída ao longo do desenvolvimento da pesquisa de mestrado de Souza (2003), na qual foi realizada a análise de alguns parâmetros psicométricos da *Infant/ Toddler Environment Rating Scale – ITERS* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990), visando a possibilidade de sua adaptação, para posterior utilização em nosso contexto. (SOUZA, 2008, p. 15)

Souza, citando Campos-de-Carvalho, faz a defesa dos instrumentos de avaliação da qualidade do atendimento infantil, pois esses serviriam de indicadores de aspectos necessários para a qualidade, que podem ser diretamente observáveis e quantificáveis. Também defende que tais instrumentos poderiam ser usados “para o desenvolvimento da conscientização de educadores, diretores, funcionários, pais e comunidade em torno do tema “qualidade do atendimento””“. (SOUZA, 2008, p.15)

Contudo, a autora faz uma ressalva destacando a limitação de qualquer instrumento ou metodologia, pois sejam quais forem, produzirão um recorte da realidade e não conseguirão compreender todas as dimensões da qualidade.

Ela prossegue, justificando a escolha das escalas norte-americanas, pelo fato de o Brasil não possuir “um instrumento nacional para esse fim” e retoma o primeiro estudo feito com a *ITERS*, por Oliveira e outros, em 2003, que fez a primeira tradução provisória da escala para a língua portuguesa. Também resgata o trabalho desenvolvido por ela mesma e já analisado anteriormente:

É relevante apontar que vários aspectos apontados na análise de nossos estudos com a *ITERS* foram incorporados nesta revisão da escala, a qual incluiu mudanças essenciais para uma maior objetivação da avaliação de qualidade de ambientes infantis coletivos, tais como a especificação de termos imprecisos. Além disso, foram incluídos novos itens, por exemplo, sobre atividades ao ar livre, com contato com a natureza; houve também uma expansão das notas de esclarecimentos, para auxiliar na acurácia da atribuição dos escores. (SOUZA, 2008, p. 17)

A autora finaliza essa primeira parte com o estudo que estava sendo desenvolvido sob a coordenação de Campos-de-Carvalho e tinha como objetivo continuar os estudos de adequabilidade da *ITERS* para o contexto sociocultural brasileiro, aplicando-a em creches de diferentes regiões do país.

Souza divide sua Tese em quatro partes, a saber: o que é qualidade na educação infantil; promoção de qualidade na educação infantil no exterior e no Brasil; a educação infantil italiana e qualidade em educação infantil e perspectiva ecológica. Vamos nos deter apenas na parte dois, por conter algumas experiências com o uso de escalas.

Souza inicia essa parte com uma breve descrição sobre o surgimento da educação infantil na Europa, para apresentar a Rede da Comissão Europeia para o Acolhimento de Crianças - REAC.

Na Europa atual, mais especificamente, nos países membros da União Europeia, a Rede da Comissão Europeia para o Acolhimento de Crianças – REAC foi criada com o compromisso de promover a igualdade entre homens e mulheres; uma de suas iniciativas é a conciliação entre família e governo, sobre as responsabilidades para com a educação e cuidado das crianças. Doze países membros da União Europeia (exceção: Áustria, Finlândia e Suécia) instituíram um sistema composto por um perito de cada um dos Estados-Membros, tendo o objetivo de fomentar a discussão e constituir um espaço de debate sobre os serviços de qualidade. (SOUZA, 2008, p. 29)

Souza destaca que a REAC entende que os serviços voltados à primeira infância incluem diversos tipos de equipamentos coletivos como creches, jardins de infância e centros de integração de idades. Ela também destaca que os documentos da REAC descrevem indicadores de qualidade que não são regras que devem ser seguidas por todos, mas que servem de parâmetros para a construção de novos indicadores para cada instituição, pois o caminho escolhido pela União Europeia é bastante diferente daquele escolhido por outros países ocidentais, como EUA e Canadá, que optaram por sistemas rígidos, formados por escalas de avaliação e credenciamento para as instituições de educação infantil. As experiências europeias apontam na direção da construção de uma avaliação com participação das equipes escolares, dos pais e das crianças.

Souza descreve a experiência da região de Emília-Romanha, na Itália, como uma das experiências de qualidade na educação infantil. Embora seja inegável a qualidade daquelas instituições, Souza (2008, p. 30) destaca um fenômeno recente: “nos últimos anos vem aumentando a demanda pelo atendimento infantil em toda aquela região (cerca de 5.000 crianças na lista de espera, no ano de 2003)” e que, devido a esse fato, a Administração regional tomou medidas como a Lei de janeiro de 2000, a fim de normatizar e reordenar o sistema educativo para as crianças de 0 a 3 anos:

Destarte, o poder público teve a tarefa de definir um sistema de regras e garantias que permitissem o máximo de equidade, eficácia, transparência e produtividade no atendimento infantil, através do estabelecimento de objetivos, de padrões estruturais e organizativos, de indicadores de qualidade e de modalidades de avaliação desta qualidade. (SOUZA, 2008, p. 31)

Ainda na parte dois, ela apresenta as experiências de Módena, na Itália, e em Portugal que, por serem objeto de estudo nesse trabalho, não serão aqui detalhadas.

Na parte três de sua Tese, Souza relata as observações que realizou durante seu estágio de Doutorado junto ao grupo de pesquisa em Roma, cujo objetivo é fazer o monitoramento da qualidade dos serviços voltados às crianças pequenas.

Quanto aos EUA, Souza, após breve contextualização histórica, relaciona o tipo de sistema utilizado nos EUA para educação infantil ao processo histórico. Citando Rosemberg, Souza descreve a normatização da qualidade do atendimento infantil, classificando-os como modeladores, credenciamento, padrão fiscal e normas para fins de licenciamento. A Tabela 2 sintetiza cada padrão e o exemplifica:

TABELA 2 - TIPO DE PADRÃO, DEFINIÇÃO E EXEMPLO DE NORMATIZAÇÃO DA QUALIDADE DO ATENDIMENTO INFANTIL

Tipo de padrão	Definição	Exemplo
Modelador	Elaborados por especialistas, não possuem poder de lei, mas funcionam como guias de metas a serem atingidas	ITERS/ ECERS
Credenciamento	Não possuem poder de lei, mas agregam valor aos serviços das instituições que a eles se submetem. Geralmente são estabelecidos por órgãos profissionais ou públicos	NAEYC ¹⁶

¹⁶ National Association for the Young Children. - <http://www.naeyc.org/content/about-naeyc>.

Tipo de padrão	Definição	Exemplo
Padrão fiscal	Acoplados compulsoriamente à concessão de subsídios governamentais	
Normas para fins de licenciamento	Estabelecido e fiscalizado pelos Estados	<i>Putting Children First – Quality Improvement and Accreditation System</i>

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados de SOUZA, 2008.

Souza (2008, p. 41) destaca ainda que a Austrália era o único país que possuía na ocasião um sistema de avaliação para o credenciamento das instituições de educação infantil.

Atualmente, a Austrália é o único país, de nosso conhecimento, que possui com o apoio do governo, um sistema de avaliação para o credenciamento, atendendo cerca de 98% das instituições infantis do país.

Pela pesquisa que realizamos, não encontramos elementos que evidenciem que a situação relatada por Souza tenha se alterado.

Quanto ao Brasil, Souza relata a história do surgimento da educação infantil, bem como dos documentos legais existentes.

Termina essa parte, salientando que a preocupação com a qualidade da educação infantil não se dá da mesma forma entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, dependendo do momento de desenvolvimento econômico e das políticas sociais. Conclui, afirmando que especialistas de diferentes países tem se unido em organizações governamentais e não governamentais em busca de parâmetros de qualidade de atendimento às crianças, salientando que “a efetivação desses parâmetros de qualidade de atendimento às crianças vai depender de variáveis econômicas, sociais e políticas que, em cada país, tem um momento próprio para ocorrer”. (Souza, 2008, p. 49)

Na parte quatro, Souza apresenta a definição de desenvolvimento humano que embasa seu trabalho, a perspectiva sistêmica e ecológica de Bronfenbrenner, que enfatiza a interdependência entre a pessoa e o ambiente. (Souza, 2008, p. 58)

4.4 Avaliação de ambientes educacionais infantis

O estudo de Oliveira et al (2003), “Avaliação de ambientes educacionais infantis”, publicado na revista *Paidéia*¹⁷, analisa e retoma os resultados de duas pesquisas realizadas anteriormente, cujo objetivo era analisar as escalas quanto a sua precisão para avaliar a realidade brasileira, fruto dos resultados encontrados por Furtado (2001) em sua Dissertação de Mestrado e por Oliveira (2000) em sua Monografia de Conclusão de Curso (ver Quadro 9).

As autoras chamam a atenção, logo no início do texto, para a urgência do desenvolvimento de estudos que tratem da qualidade do atendimento das instituições de educação infantil no Brasil, considerando:

- 1) A rápida expansão destes equipamentos; 2) O relativo controle governamental quanto a critérios de funcionamento; 3) profissionais sem qualificação; 4) falta de informações e treinamento dos profissionais; 5) excesso de trabalho diário dos profissionais, com baixa remuneração; 6) pouca verba oficial. (OLIVEIRA et al, 2003, p. 42)

Quanto ao uso das escalas, as autoras consideram que “apesar de não haver uma explicitação da concepção de qualidade dos autores no Manual de ambas as escalas, esta se encontra implícita, em nossa opinião, nos critérios utilizados pelos autores, especificados em seus itens” (OLIVEIRA et al, 2003, p. 43).

Esse ponto merece uma análise cuidadosa, pois, embora as autoras possam depreender uma concepção de qualidade dos itens usados pelas escalas, tal concepção não vai ao encontro de todas as dimensões do conceito “qualidade” presentes na legislação e documentos normativos brasileiros para a educação infantil como discutiremos mais adiante e, como a própria autora (Furtado) constatou em sua Dissertação de Mestrado.

Neste trabalho em questão, foram analisados os resultados de três estudos realizados com o objetivo de verificar a precisão das escalas, usando o índice de concordância entre dois avaliadores independentes. Para tal, escolheu-se uma amostra de turmas de educação infantil da rede municipal de escolas privadas, filantrópicas e universitárias de Ribeirão Preto. Os dois observadores realizaram a análise, no mesmo momento de observação, porém de forma independente. As autoras consideraram satisfatório o índice igual ou superior a 70% de

¹⁷ Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP).

concordância entre os avaliadores. Nessas pesquisas foi encontrado um índice de 91% de concordância.

Embora tal índice possa ser usado para consolidar a precisão das escalas, nos interessa particularmente os itens em que não houve concordância, especialmente, o item 19, sendo sete para a *ITERS* e dois para a *ECERS*. Já para a diferença numérica de desacordos entre as escalas caberia uma indagação: por quais motivos houve muito mais desacordos no uso da *ITERS*, do que da *ECERS*?

As autoras usaram a tradução da *ITERS* feita por Oliveira (2000) e da *ECERS* feita por Furtado (2001).

A Tabela 3 explicita o percentual de desacordos entre os dois avaliadores, do maior para o menor percentual:

TABELA 3 - PERCENTUAL, POR ESCALA, DE DESACORDOS ENTRE OS AVALIADORES

ITERS		ECERS	
Item	Percentual de desacordo	Item	Percentual de desacordo
6 – Organização da chegada e da saída	50%	7 – Atividades de Aprendizagem	33%
1 – Mobiliário para cuidados	42%	8 – Descanso e conforto	32%
15 – Uso informal da linguagem	33%		
18 – Atividade física	33%		
23 – Areia e Água	33%		
13 – Prática de condições de segurança	25%		
26 – Interação adulto-criança	25%		

Fonte: OLIVEIRA et al (2003, p. 48).

Para o nosso trabalho, interessa-nos os itens de desacordo encontrados na *ITERS* e, para além dos números, as razões que foram encontradas para esses índices.

Na parte final do trabalho, as autoras argumentaram que “os desacordos ocorreram especialmente em itens que permitem interpretações pessoais, pois as descrições contidas na escala são mais subjetivas, possibilitando que significados e concepções dos avaliadores exerçam influência na análise destas situações” (OLIVEIRA et al, 2003, p. 53).

O Quadro 13 resume as hipóteses das autoras para cada item de desacordo:

QUADRO 13 - ITEM E HIPÓTESE DE DESACORDO ENTRE OS AVALIADORES

Item (ITERS)	Provável motivo de desacordo entre os avaliadores
Organização da chegada e saída	Observação de situações dinâmicas havendo a possibilidade dos observadores terem percebido diferentes aspectos da mesma situação.
Mobiliário para cuidados de rotina	As descrições do item (móveis em estado de conservação ruim ou em bom estado) teriam possibilitado interpretações diferentes por parte das avaliadoras.
Uso informal da linguagem	A descrição dos itens (pouca conversa ou alguma resposta a tentativa de comunicação) pode levar a diferentes interpretações.
Areia e água	O item indica que o tanque de areia deve ser coberto, mas não especifica que tipo de cobertura, o que pode ter levado ao desacordo.
Atividade física	Como as descrições são mais objetivas, considera-se que houve erro por parte de uma das observadoras.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de OLIVEIRA (2003).

Como os itens de desacordo da *ECERS* foram apenas dois, as autoras argumentaram que tal fato deve ter ocorrido “devido a interpretações diferentes dos observadores, em função da falta de objetividade na descrição da instrução para pontuações” (OLIVEIRA et al, 2003, p. 54).

Analisando o trabalho original de Furtado, tampouco é possível concluir algo em relação aos desacordos da *ECERS*, pois, também em sua Dissertação, Furtado afirma que “a maior frequência de desacordos ocorreu nos itens 7 (Atividades de Aprendizagem) e 8 (Descanso e Conforto), da subescala II – Mobiliários e Materiais para as Crianças, em três, das nove salas, para cada um destes itens” (Furtado, 2001, p. 29), sem, no entanto, explicitar quais seriam os motivos dos desacordos.

Souza (2003) questionou em sua Tese, três itens da *ITERS* (7, 13 e 21) que, apesar de não terem obtido desacordo entre os observadores exigiram a necessidade de alteração na descrição dos itens. No item 7 – Refeições e merendas, a autora aponta a necessidade de incluir o oferecimento de líquidos para as crianças, em vários momentos do dia, devido às altas temperaturas no Brasil. Quanto ao item 13 – Práticas de Condições de Segurança, Souza sugere uma nota de esclarecimento a respeito do “transporte para emergências” em que conste que o transporte pode ser um carro de um dos funcionários e não necessariamente um veículo da escola. No item 21 (Brincadeiras com areia e água), a autora sugere a inclusão, na nota de esclarecimento, de outros materiais (como caixinhas de leite, caixas de papelão, copinhos plásticos, de vários tamanhos) que tenham função semelhante aos blocos e materiais de construção.

Quanto aos escores obtidos em cada subescala, OLIVEIRA et al (2003) encontraram diferenças nas pontuações obtidas nas creches filantrópicas, municipais e universitárias, sendo a primeira, a de menor pontuação e a última, a de maior.

Como as autoras não atribuíram as notas convencionais da escala (1 a 7) e criaram uma outra forma de pontuação¹⁸, não é possível comparar as notas obtidas nessa pesquisa com as demais.

No artigo não foram levantadas as hipóteses que poderiam explicar os resultados encontrados, no entanto, em sua Tese de Doutorado, Souza explorou esse item. Segundo a autora, a razão das creches filantrópicas apresentarem os piores resultados pode ser explicada pelo fato dessas instituições manterem antigas práticas assistencialistas, em relação aos pais, crianças e educadores e que tais práticas foram detectadas pela pesquisadora já no início da pesquisa.

¹⁸ Para cada turma avaliada, foi computado o escore obtido em cada subescala (soma dos escores atribuídos a cada um dos itens componentes daquela subescala) e o escore total obtido na escala (soma dos escores obtidos em cada subescala). Para cada subescala, foi calculado o valor dos escores mínimo e máximo possível de ser obtido (respectivamente, o número de itens multiplicado por 1, pontuação mínima, e por 7, pontuação máxima). (Oliveira et al, 2003, p. 47).

Souza (2003, p. 53) cita que “apesar do acordo com a direção da creche sobre a necessidade da mesma realizar uma consulta inicial junto aos pais e educadores a respeito do consentimento para a realização do estudo, verificou-se que estes não foram sequer comunicados sobre o estudo.” Assim, coube à pesquisadora explicar para as educadoras os objetivos do estudo e solicitar as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e educadores. Souza chamou atenção para esse fato, pois um dos itens da *ITERS* (Subescala VII – Necessidades do adulto, item 35 – Medidas para o envolvimento dos pais) avalia exatamente essa questão. Destacou também, para corroborar essa percepção, o fato das creches filantrópicas não permitirem a entrada dos pais na unidade de ensino, sendo que em uma delas essa proibição fazia parte das “regras” da creche e era comunicada aos pais, logo que esses procuravam a vaga na creche.

Apesar de todas as creches terem obtido baixas pontuações, Souza destaca a sala G¹⁹, em que em todos os itens da *ITERS* foi atribuída pontuação 1, que é considerada inadequado.

Nessa creche, “além das condições serem extremamente precárias, a mantenedora proibia pinturas, desenhos, painéis e qualquer outro enfeite nas salas das crianças, alegando ser uma creche filantrópica e não uma escola particular (Souza, 2003, p. 55)”. Também relatou o fato dos funcionários receberem salários abaixo dos valores estabelecidos por lei, das educadoras terem atitudes ríspidas com as crianças e da ausência de mobiliário adequado e horário de almoço e descanso para as educadoras.

Já nas creches municipais, a pontuação obtida, apesar de melhor do que a das filantrópicas, permaneceu muito próxima das pontuações mínimas.

Souza apontou uma dificuldade encontrada para o uso da escala nessas instituições:

Uma dificuldade encontrada no início das aplicações do instrumento nas creches municipais foi na forma de utilização das salas pelas turmas de crianças. As creches optaram há alguns anos pelo sistema de salas-ambiente com temas variados, tais como “Artes”, “Leitura”, “Faz de Conta”, “Música” e “Brinquedoteca”. (SOUZA, 2003, p. 56.

A dificuldade, segundo a autora, deu-se pelo fato da proposta de salas-ambiente se contrapor ao proposto na escala, que previa o uso da mesma sala para atividades

¹⁹ A amostra da pesquisa eram 32 turmas de educação infantil, sendo 7 turmas de creches filantrópicas (de A a G), 22 turmas de creches municipais (de 1 a 22) e 3 turmas da Creche Carochinha COSEAS/USP/Ribeirão Preto (de I a III).

diversificadas. A questão aqui colocada não diz respeito somente ao uso da sala de atividades, mas, sobretudo, à concepção que está por trás de cada proposta, pois “nas salas-ambiente observou-se que as crianças não tinham opção de escolher as próprias brincadeiras, pois era oferecido apenas um tipo de atividade para ser realizada” (Souza, 2003, p. 56). Esse fato, aliado à quantidade limitada de brinquedos e ao de as atividades serem quase sempre dirigidas pelo adulto, segundo Souza, podem explicar as baixas pontuações obtidas em itens da subescala IV - Atividades de Aprendizagem.

Outras observações foram feitas em relação à postura das educadoras tais como: a prática das educadoras “tomarem conta” das crianças nos espaços externos, que possuíam grande número de crianças e escassez de materiais, gerando conflitos entre as crianças que, muitas vezes, não contavam sequer com a mediação das educadoras, pois essas ficavam distantes, conversando com outro adulto. Também se observou a ausência de preocupação com a exposição das crianças ao sol, sem nenhum tipo de preocupação com os horários que não são recomendados para a exposição solar (entre 9h e 10h30) e por longo período (cerca de 2 horas).

Apesar dessas práticas, Souza destacou que a rede municipal vinha buscando um processo de melhoria da qualidade das creches, nos cinco anos anteriores à pesquisa como, por exemplo, a regulamentação e a supervisão da educação infantil e uma política de formação de educadores em nível médio.

Por fim, nas creches universitárias (que obtiveram as mais altas pontuações), atitudes acolhedoras dos adultos, como demonstrações de afeto com as crianças e o desenvolvimento de um sistema contínuo de formação de pessoal poderiam explicar o bom desempenho, uma vez que a *ITERS* prioriza nas pontuações de excelência, as relações humanas. Corrobora com isso, segundo Souza, a obtenção das pontuações mais elevadas nas subescalas de Interação e Necessidades do Adulto.

O quadro 14, a seguir, indica os itens de maior e menor pontuação para cada tipo de instituição.

Podem ser destacadas algumas semelhanças na Tabela 4:

1. Os itens Interação e Linguagem oral e compreensão foram os melhores pontuados nos três tipos de instituição pesquisada;
2. O item Rotinas e Cuidados Pessoais teve baixa pontuação nos três tipos de instituições.

QUADRO 14 - MAIOR E MENOR PONTUAÇÃO DAS SUBESCALAS DA *ITERS* POR TIPO DE INSTITUIÇÃO

Tipo de Instituição	Subescala	
	Maior pontuação	Menor pontuação
Creches filantrópicas	Interação	Rotinas e cuidados pessoais
	Linguagem oral e compreensão	Atividades de aprendizagem
	Necessidades do adulto	
Creches municipais	Material e Mobiliário para as crianças	Rotinas e cuidados pessoais
	Linguagem oral e compreensão	Necessidades do adulto
	Interação	
Creches universitárias	Linguagem oral e compreensão	Atividades de aprendizagem
	Interação	Rotinas e cuidados pessoais
	Estrutura do programa	
	Necessidades do adulto	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de OLIVEIRA (2003).

Da mesma forma, resultados parecidos foram encontrados com a aplicação da *ECERS*: as pré-escolas filantrópicas apareceram com as piores pontuações da escala, enquanto as pré-escolas privadas com as maiores, estando as pré-escolas municipais nos escores intermediários.

O Quadro 15, a seguir, apresenta os itens melhor e pior pontuados em cada instituição. Dos dados expostos na Tabela 5, destacam-se algumas semelhanças:

1. Rotinas e cuidados pessoais foi o único item comum com maior pontuação, nos três tipos de instituição;
2. Não houve sequer um item comum nas menores pontuações, entre os três tipos de instituição;
3. O item Necessidades do adulto apareceu com as menores pontuações nas pré-escolas filantrópicas e privadas e com uma das maiores pontuações, nas pré-escolas municipais, o que é, no mínimo, curioso.

QUADRO 15 - MAIOR E MENOR PONTUAÇÃO DAS SUBESCALAS DA ECERS POR TIPO DE INSTITUIÇÃO

Tipo de Instituição	Subescala	
	Maior pontuação	Menor pontuação
Pré-escolas filantrópicas	Atividades de motricidade global e fina	Necessidades do adulto
	Rotinas e cuidados pessoais	Experiências de linguagem e raciocínio
	Atividades criativas	
Pré-escolas privadas	Rotinas e cuidados pessoais	Necessidades do adulto
	Mobiliários e materiais para as crianças	Desenvolvimento social
	Atividades de motricidade global e fina	Atividades criativas
	Experiências de linguagem e raciocínio	
Pré-escolas municipais	Necessidades do adulto	Desenvolvimento social
	Experiências de linguagem e raciocínio	Mobiliários e materiais para as crianças
	Rotinas e cuidados pessoais	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de OLIVEIRA (2003).

Na parte final do texto, as autoras desenvolvem uma tese que explicaria os itens de maior e menor pontuação para cada tipo de instituição, conforme exposto nos Quadros 16 e 17.

Cabe salientar que para o item “Atividades de Aprendizagem”, as autoras fizeram uma observação indicando sobre a necessidade de sua alteração, com a substituição desses materiais, por outros de igual finalidade, tais como caixas de leite, copos plásticos, latas, etc.

Se formos levar em consideração quais seriam as ações que poderiam ser tratadas na própria unidade, destacaria o item de Rotina de Cuidados Pessoais, pois revela atitudes que precisam ser cuidadas pela equipe de educadoras. Boa parte das hipóteses levantadas nos outros itens são questões que fogem à governabilidade da unidade e precisariam de apoio externo (dos agentes intermediários, das entidades mantenedoras) para que fossem resolvidas.

QUADRO 16 - HIPÓTESE PARA MAIOR E MENOR PONTUAÇÃO NOS ITENS DA *ITERS* POR TIPO DE INSTITUIÇÃO

Subescala de maior pontuação	Tipo de Instituição	Tese explicativa
Interação	Creches filantrópicas	Não há, uma vez que, mesmo tendo se destacado em relação às demais, a pontuação permaneceu próxima ao menor escore possível.
	Creches municipais	Processo de formação para nível médio e em serviço.
	Creches universitárias	Formação oferecida aos educadores com ênfase no desenvolvimento infantil.
Material e Mobiliário para as crianças e Necessidades do adulto	Creches municipais e universitárias	Direção por profissionais formados na área e maior aporte de recursos financeiros. Reposição e manutenção de todo o material.
	Creches filantrópicas	Maior preocupação com mobiliário para adultos.
Subescala de menor pontuação	Tipo de Instituição	Tese explicativa
Rotinas e cuidados pessoais	Creches municipais e filantrópicas	Omissão do educador em relação à limpeza de nariz e lavagem de mãos antes e depois das refeições e troca de fraldas e à substituição do lençol de troca de fraldas.
	Creches universitárias	Omissão do educador em relação à limpeza de nariz e lavagem de mãos para a troca de fraldas e à substituição do lençol de troca de fraldas.

Subescala de menor pontuação	Tipo de Instituição	Tese explicativa
Atividades de aprendizagem	Creches filantrópicas	Poucos brinquedos, sem variedade e em estado ruim de conservação.
	Creches Municipais	Pouca diversidade de brinquedos.
	Creches universitárias	Ausência de certos tipos de materiais apontados pela escala, como blocos e materiais de construção.

QUADRO 17 - HIPÓTESE PARA MAIOR E MENOR PONTUAÇÃO NOS ITENS DA ECERS, POR TIPO DE INSTITUIÇÃO

Subescala de maior pontuação	Tese explicativa
Necessidades do adulto	Valorização das áreas pessoais dos adultos por parte das pré-escolas.
Experiências de linguagem e raciocínio	Valorização do uso pelas crianças dos conceitos aprendidos (pré-escolas privadas).
	Influência da perspectiva sócio-interacionista para valorizar a expressão infantil (pré-escolas públicas).
Subescala de menor pontuação	Tese explicativa
Desenvolvimento social	Questões socioculturais que negligenciam alguns aspectos considerados pela escala como indicadores de qualidade como, por exemplo, o fato das crianças brincarem sozinhas.
	Ausência de trabalho com a perspectiva multicultural (oferecimento de materiais com variedade étnico-racial).
Mobiliários e materiais para as crianças	Organização espacial das salas que não contemplam brinquedos, almofadas para descanso, centros de interesse e outros itens considerados pela escala como necessários.

Fonte: Os quadros 16 e 17 foram elaborados pela autora com base nos dados de OLIVEIRA (2003).

O estudo é finalizado com uma observação sobre a necessidade de mais pesquisas na área:

Ainda há necessidade de pesquisas futuras, anteriormente à publicação das escalas traduzidas, para aprofundar a análise da fidedignidade e da validade; esta última análise já se iniciou, embora não inclua neste artigo. (OLIVEIRA et al, 2003, p. 56)

4.5 Avaliação para promoção da Qualidade em Educação Infantil

Souza e Campos-de-Carvalho, em artigo de 2004, analisaram as propostas de avaliação realizadas em alguns países e também as propostas de dois estudos brasileiros sobre o uso das escalas norte-americanas.

Após uma breve contextualização do conceito de qualidade (que usa o mesmo referencial teórico do utilizado nesse trabalho), as autoras apresentaram alguns resultados de um estudo comparativo das políticas desenvolvidas por doze países e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD, que tinha como objetivo analisar as políticas públicas voltadas à infância.

Segundo Souza e Campos-de-Carvalho (2004, p. 128):

O estudo apontou experiências inovadoras que podem ser adaptadas a diferentes contextos e indicou alguns elementos-chaves das políticas de cuidado à infância, tais como: (1) universalização dos serviços; (2) melhoria da qualidade; (3) coordenação das políticas e serviços; (4) aprimoramento da formação e das condições de trabalho dos profissionais, entre outros.

No artigo, foram analisadas as iniciativas em busca da melhoria da qualidade desenvolvidas por quatro países que são sintetizadas no Quadro 18, a seguir.

QUADRO 18 - INICIATIVAS, POR PAÍS, DESENVOLVIDAS PARA MELHORIA DA QUALIDADE DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA

País/Região	Iniciativas	Descrição
Austrália	Leis que exigem critérios mínimos de qualidade para que a instituição possa funcionar.	As regulamentações incluem aspectos como: espaços, variedade de equipamentos, número e idade das crianças e tamanho do grupo.
	Sistema de autoavaliação e avaliação externa: <i>“Putting Children First- Quality Improvement and Accreditation System”</i> .	Sistema que prevê a autoavaliação e avaliação externa da instituição para seu credenciamento junto aos órgãos governamentais.
Comunidade Econômica Europeia	Rede da Comissão Europeia para o Acolhimento de Crianças.	Espaço de debate sobre os serviços de alta qualidade em instituições infantis (composto por um perito de cada um dos Estados- Membro).
		Elaboração de documentos (Qualidade dos serviços às crianças: documento de discussão) com 10 categorias de qualidade que podem ser usados para a construção de escalas de qualidade.
Estados Unidos	Documentos elaborados por órgãos governamentais (NAYEC e CDA): <i>Criteria for Quality Early Childhood Programs</i> .	A partir do documento foram desenvolvidas duas escalas (<i>ECERS/ITERS</i> ²⁰) para avaliar ambientes infantis para crianças de 0 a 6 anos.

²⁰ Ambas as escalas são objeto de análise no Capítulo 2.

País/Região	Iniciativas	Descrição
Brasil	Documentos publicados pelo MEC.	
	Critérios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças	Propõe critérios relativos à organização e funcionamento interno das creches.
	Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (vols 1 e 2).	Oferece subsídios para a definição de referências para o funcionamento das instituições de educação infantil.
	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vols 1 e 2).	Serve como guia instrumental e didático para discussão entre professores e contribui para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas de educação infantil.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de SOUZA E CAMPOS DE CARVALHO (2004).

Note-se que o sistema australiano e as escalas norte-americanas já foram detalhadas no Capítulo 2 e os documentos brasileiros no Capítulo 3.

Pode-se perceber que, no caso do Brasil, as ações de promoção de qualidade se restringiam, até aquele momento, a edição de documentos orientadores, sem, no entanto, os mesmos terem força de lei.

Na segunda parte do artigo, as autoras apresentaram as pesquisas que elas estavam desenvolvendo com o uso das escalas norte-americanas, justificando:

Iniciamos esta linha de pesquisa tendo em vista a ausência de instrumentos brasileiros para avaliar a qualidade dos ambientes educacionais infantis e dada a relevância de se obter um panorama geral da qualidade do atendimento oferecido em nossas creches. (SOUZA e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004, p. 134)

A justificativa dada para o uso das escalas foi que as mesmas permitiriam a avaliação dos atributos ambientais diretamente observáveis, com pouca ocorrência de inferência pelo avaliador.

Sobre esse aspecto, cabe uma ressalva: Oliveira já relatara, no estudo citado anteriormente, a problemática das interpretações em alguns itens da escala e, em estudos posteriores, as autoras vão mostrar que não são poucas as inferências que podem ser feitas pelos avaliadores.

As pesquisas à que se referiam as autoras (Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares, Avaliação de ambientes coletivos para crianças pequenas e Análise da adequabilidade da *Infant/Toddler Environment Rating Scale* para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto) são as mesmas usadas em outros trabalhos citados. Porém, o que nos interessa é uma das conclusões das autoras acerca dos estudos, a saber:

Ademais, pode vir a ser um instrumento relevante para autoavaliação, possibilitando a constituição de um espaço, dentro da instituição, para reflexão e discussão sobre princípios de qualidade no atendimento infantil. (SOUZA e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004, p. 135)

Nas Considerações Finais, as autoras citaram ainda duas experiências internacionais: o projeto *Effective Early Learning* desenvolvido na Inglaterra com o objetivo de criar uma metodologia para a avaliação da qualidade do atendimento infantil das crianças de três e quatro anos e a experiência portuguesa (Projeto Infância).

Concluindo o artigo, há uma consideração de que qualquer tipo de intervenção que se faça em um sistema de promoção de qualidade deve incluir os seguintes aspectos:

[...] (1) políticas sérias e efetivas de financiamento; (2) melhores salários para os funcionários; (3) sistema efetivo de regulamentação e supervisão; (4) formação prévia e continuada; (5) troca de experiências com outras instituições; (6) um trabalho consistente de inclusão/ participação da família e comunidade na creche; (7) sistema de autoavaliação dos educadores, utilizando metodologias diversas. (SOUZA; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004, p. 137)

Após analisar as pesquisas brasileiras com as escalas, e, após dez anos desses estudos, permanece a questão: por qual razão não temos nenhum estudo brasileiro, realizado a partir do uso das escalas, como ponto de partida para a construção de um espaço de reflexão e discussão dentro das escolas de princípios de qualidade na educação infantil?

Pode-se pensar que já avançamos em alguns itens, porém ainda estamos muito distantes de qualquer discussão política no que tange aos sistemas de autoavaliação.

Parece curioso que todos os estudos feitos com as escalas parem na análise dos dados obtidos e não exista registro de experiência sistematizada que tenha se utilizado desse diagnóstico de qualidade para a construção coletiva de um espaço de discussão da qualidade e criação de indicadores, com exceção do trabalho de Zucoloto (2011) que será exposto a seguir.

4.6 Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública

Carvalho e Paiva (2008) usaram a *ITERS-R* e a *ECERS-R* para avaliar a qualidade de um programa público de educação infantil (PEI). As escalas foram aplicadas em 16 turmas de crianças com faixa etária entre quatro meses e cinco anos.

A metodologia da pesquisa foi muito semelhante às demais já relatadas: houve a tradução das escalas pelas próprias pesquisadoras, com revisões por proficientes na língua inglesa e comparativo com outras traduções de outros trabalhos.

A aplicação foi feita por seis estagiários do curso de psicologia, que passaram por um treinamento de 25 horas para garantir a concordância dos itens da escala, que foi de 85,8% para a *ITERS-R* e de 86,1% para a *ECERS-R*. Cada turma foi avaliada por dois avaliadores, com tempo médio de observação de 8 horas.

As pontuações obtidas e as subescalas com maior e menor notas estão descritas no Quadro 19.

QUADRO 19 – MÉDIAS DAS PONTUAÇÕES E SUBESCALAS DE MENOR E MAIOR PONTUAÇÃO COM A APLICAÇÃO DA *ITERS-R* E *ECERS-R*

ITERS-R			ECERS-R		
Média	Subescala de menor pontuação	Subescala de maior pontuação	Média	Subescala de menor pontuação	Subescala de maior pontuação
2,80	Rotinas de cuidado pessoal	Interação	2,69	Atividades	Interação

Fonte: Elaboração própria a partir de CARVALHO; PEREIRA (2008).

A partir da análise das médias das pontuações obtidas através da aplicação das escalas, o PEI apresenta qualidade entre inadequada e minimamente adequada.

Na aplicação da *ITERS-R*, a subescala “Rotinas de cuidado pessoal” surge, mais uma vez, como a de menor pontuação e a subescala “Interação” como a de maior pontuação, à semelhança da pesquisa desenvolvida por Oliveira et al (2003), em que essas mesmas subescalas apresentaram menor e maior pontuação em todos os tipos de creches pesquisadas (filantrópicas, municipais e universitárias). No caso da *ECERS-R*, não houve semelhança nos resultados.

Carvalho e Pereira (2008) não apresentaram hipóteses para a atribuição das menores e maiores pontuação a esses itens.

Na parte final do artigo, as autoras apresentam “descrições qualitativas das subescalas 1 a 6, que se referem a aspectos mais diretamente relacionados às crianças” (Carvalho e Pereira, 2008, p. 273) e ressaltam a importância dos processos avaliativos para programas de melhoria:

Os resultados obtidos, na medida em que avaliam diferentes aspectos relacionados à qualidade do programa avaliado, são importantes para subsidiar e orientar a implementação de melhorias no mesmo, como, por exemplo, aperfeiçoar as rotinas de cuidados pessoais de crianças com idade entre 4 meses e 3 anos e as atividades pedagógicas voltadas para as crianças com idade acima de 3 anos. (CARVALHO; PEREIRA, 2008, p. 276)

4.7 Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa

A maior e mais recente pesquisa com o uso das escalas foi desenvolvida, em 2009, por um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas - FCC, coordenado pela Profa Maria Malta Campos. A pesquisa, financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo MEC, partiu de algumas questões constantes do Edital de Seleção que promoveu a concorrência internacional destinada a selecionar a instituição que desenvolveria o estudo:

1. houve uma expansão da oferta de educação infantil nos últimos anos, mas essa expansão nem sempre foi acompanhada de padrões de qualidade adequados;

2. apesar de o MEC ter desenvolvido Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil, grande parte das instituições de educação infantil os têm implementado parcialmente;
3. a qualidade do serviço de educação infantil é variável e depende das características institucionais da unidade (entre outros, se pública, privada particular, comunitária, filantrópica ou confessional, conveniada ou não conveniada);
4. o impacto positivo da educação infantil sobre o ensino fundamental é maior quando o atendimento apresenta padrões de qualidade adequados (FCC, 2010, p. 36-37)

As indicações para seleção das amostras, os municípios e os aspectos de funcionamento das creches e pré-escolas que deveriam ser avaliados também já estavam previstos no Edital.

Para buscar responder às questões da pesquisa, foram efetuadas as seguintes ações pelo grupo de pesquisadores:

1. Visitas às seis capitais escolhidas (Belém, Fortaleza, Teresina, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis) para contato com órgãos municipais e pesquisadores das universidades e levantamento de resultados individuais dos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental na Provinha Brasil aplicada em 2009;
2. Redefinição da amostra inicial, para 150 estabelecimentos, em seis municípios;
3. Análise dos dados do Censo Escolar de 2008, para coleta de informações acerca dos estabelecimentos de ensino.

Como instrumento de observação das salas, foram escolhidas as escalas *ITERS-R/ECERS-R*, pois, segundo o Relatório Final de Pesquisa, são “conhecidas e utilizadas internacionalmente como instrumentos de avaliação da qualidade de centros de educação infantil” (FCC, 2010, p. 55).

Entendemos haver um equívoco nessa parte do Relatório, uma vez que na continuação do parágrafo encontramos outra definição: “são instrumentos de avaliação do ambiente da creche ou pré-escola para serem utilizados na observação direta de salas com grupos de crianças e o/a professor/a responsável” (Ibid, p. 55).

Na continuação, encontramos uma terceira justificativa para a escolha das escalas: elas conteriam em seus roteiros “aspectos que contemplam os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros” (Ibid, p. 55).

Como já discutido anteriormente não é possível fazer tal afirmação, pois a análise detalhada e comparativa entre as escalas e os documentos brasileiros aponta ausências e lacunas.

Por fim, o Relatório apresenta em breve parágrafo, a referência a outros estudos:

Essas escalas são amplamente utilizadas em pesquisas internacionais e também já foram empregadas em estudos publicados no Brasil. Vale lembrar que foram traduzidas, adaptadas para o português brasileiro e diagramadas especialmente para a pesquisa. (FCC, 2010, p. 56)

O parágrafo acima, transcrito do Relatório Final da Pesquisa, possui duas notas de rodapé. A primeira, cita alguns trabalhos desenvolvidos por Souza e Campos-de-Carvalho e a segunda, explica que a tradução para o português brasileiro da *ITERS-R* é de Carvalho e Bhering, em 2006. Há que se lembrar que a primeira tradução da *ITERS-R* que temos registro foi feita por Oliveira, em sua Tese de Doutorado, no ano 2000.

Como o foco desse trabalho são as pesquisas desenvolvidas com o uso das escalas, analisaremos apenas essa parte do Relatório da Pesquisa feita pela FCC. Mas, a pesquisa também analisou os perfis das instituições, diretores, coordenadores, professores e dirigentes municipais das escolas pesquisadas, por meio de questionário e entrevista e entrevistas com famílias para coleta de dados do impacto da frequência à creche/pré-escola nos resultados da Provinha Brasil.

No capítulo 5 do Relatório da Pesquisa são apresentados os resultados das escalas de observação. Após breve descrição das escalas, a pontuação adotada pela pesquisa é explicada, pois, nesse caso, não se usou o padrão de pontuação previsto nas escalas: a pontuação de 1 a 7 foi transformada para uma equivalência de zero a 10 pontos, sendo de 1 a 3 pontos considerado “inadequado”, de 3 a 5 pontos, “básico”, de 5 a 7 pontos, “adequado”, 7 a 8,5 pontos, “bom” e 8,5 a 10 pontos, “excelente”. Não há, no capítulo, maiores explicações de como foi feita essa adequação da pontuação da escala.

A *ITERS-R* foi aplicada em 91 instituições, nos seis municípios escolhidos e a média da pontuação obtida foi de 3,3 indicando, segundo a pontuação da pesquisa, nível básico de qualidade.

As médias por município, da menor para a maior, foram: Teresina – 2,3; Belém/Fortaleza – 2,7; Campo Grande – 2,8; Rio de Janeiro – 3,9 e Florianópolis – 4,4. Também foi apresentado o resultado por subescala, conforme Tabela 4:

TABELA 4 - MÉDIAS NAS SUBESCALAS DA *ITERS-R*, DA MENOR PARA A MAIOR PONTUAÇÃO

IV. Atividades	2,2
II. Rotinas de cuidado pessoal	2,9
I. Espaço e mobiliário	3,1
VI. Estrutura do programa	3,2
VII. Pais e equipe	3,6
III. Falar e compreender	3,8
V. Interação	5,7

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de FCC (2009).

Pela nova pontuação, as subescalas com nota abaixo de 3 foram consideradas de padrão inadequado, nesse caso, as subescalas IV e II.

Como o Grupo de Pesquisa usou uma nova pontuação, não é possível comparar a pontuação obtida na pesquisa da FCC com os outros estudos. Apenas conseguimos verificar se os itens com maior e menor pontuação são semelhantes aos de outras pesquisas.

Uma das subescalas de melhor pontuação na pesquisa da FCC (Atividades) coincide com a pesquisa de Oliveira (2003) e de Carvalho e Pereira (2008).

Já para as subescalas de menor pontuação (Atividades e Rotinas de Cuidado Pessoal) houve semelhança com as pesquisas de Carvalho e Pereira (2008) nos dois itens e para a pesquisa de Oliveira (2003), semelhança nas notas das creches filantrópicas e universitárias. No caso das creches municipais, somente a subescala de Rotinas de Cuidado Pessoal teve a pior pontuação, seguida da subescala Necessidades do Adulto.

O Relatório também apresentou a pontuação de cada item das subescalas, após breve descrição dos itens que a compunham, mas não existe uma análise dos motivos que poderiam explicar as pontuações, o que possibilitaria comparar os motivos encontrados por Oliveira (2003).

Semelhante à *ITERS-R*, são apresentados os resultados encontrados para o uso da *ECERS-R* nas 138 turmas de pré-escolas pesquisadas nos seis municípios, que se encontram sistematizados na Tabela 5.

TABELA 5 - MÉDIA GERAL E MÉDIA POR MUNICÍPIO DA ECERS-R, DA MENOR PARA A MAIOR

Média geral	3,4
Fortaleza	2,2
Teresina	2,7
Belém	3,2
Rio de Janeiro/ Campo Grande	3,6
Florianópolis	4,7

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados de FCC (2009).

Ao compararmos os resultados encontrados para creches e pré-escolas, verifica-se que a média é quase a mesma, porém Teresina passa a ser a cidade com a menor pontuação, enquanto Florianópolis continua sendo a melhor avaliada, apesar de obter uma nota menor para as pré-escolas do que a que foi obtida para as creches, o que não ocorre com nenhum outro município, pois todos possuem maiores notas para as pré-escolas do que para as creches.

A Tabela 6 apresenta a pontuação por subescala:

TABELA 6 - MÉDIAS NAS SUBESCALAS DA ECERS-R, DA MENOR PARA A MAIOR PONTUAÇÃO

Subescalas	Pontuação
IV. Atividades	2,3
VI. Estrutura do programa	2,5
I. Espaço e mobiliário	3,1
VII. Pais e equipe	3,6
III. Linguagem e Raciocínio	3,7
II. Rotinas de cuidado pessoal	4,1
V. Interação	5,6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de FCC (2009).

Também nesse caso, temos duas subescalas consideradas inadequadas, a IV e a VI, as mesmas encontradas na *ITERS-R*.

Comparando os resultados dessa pesquisa com as anteriores, percebemos que há coincidência nos resultados de maior e menor pontuação da *ECERS-R* com a pesquisa de Carvalho e Pereira (2008): “Atividades” como subescala de menor pontuação e “Interação” com a de maior. Já no caso da pesquisa de Oliveira (2003), não há semelhança, sendo que a subescala “Atividades” teve melhores pontuações nas pré-escolas filantrópicas e privadas.

Como no caso de outras pesquisas já citadas, o Relatório da Pesquisa da Fundação Carlos Chagas também apresentou os resultados, item por item das subescalas, mas não há hipóteses explicativas para os resultados encontrados.

No capítulo 6, do mesmo Relatório, foram apresentados os perfis das escolas e das equipes escolares e, encontramos algumas análises dos dados das escalas, associados aos indicadores que foram analisados: infraestrutura, equipamentos básicos, equipamentos complementares, condições de segurança, transporte escolar, participação no programa bolsa-família²¹. A caracterização e opiniões dos professores das escolas observadas são apresentadas no Capítulo 7.

O capítulo 8 traz uma análise das variáveis associadas às medidas de qualidade:

Para verificar que características das instituições avaliadas (suas condições de infraestrutura, perfil da equipe escolar, características da região onde as creches e as pré-escolas estavam localizadas, entre outras) mostravam estar associadas as variações nas notas obtidas nas escalas de avaliação da qualidade, o procedimento adotado foi a Análise de Regressão Múltipla. (FCC, 2008, p.197)

Como variáveis, foram utilizadas as notas obtidas a partir da aplicação das escalas e os dados obtidos através dos questionários, além de alguns dados do Censo Escolar 2008 e do Censo Demográfico do IBGE, escolhidos a partir de critérios definidos pela equipe técnica da Pesquisa.

No capítulo 10 constam explicações acerca das políticas municipais de educação dos seis municípios participantes da pesquisa e no capítulo 11 como se dá o financiamento da educação nesses locais, com os valores destinados à Educação e a caracterização do atendimento em educação infantil.

²¹ O Bolsa Família é um programa, mantido pelo Governo Federal desde 2004, de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Outras informações podem ser encontradas no site do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

Nas Considerações Finais, retomam-se os principais resultados da pesquisa e se somam recomendações para cada um dos aspectos analisados. A urgência de novos estudos sobre o tema também é salientada:

Nesse sentido, seria importante que as pesquisas aprofundassem o conhecimento sobre as condições de funcionamento e as práticas vigentes nessas instituições, mas também avançassem na direção de mostrar caminhos para alterar essas condições, não para uma professora, uma turma ou uma unidade, mas para redes educacionais que atendem grandes populações, parcela das quais enfrenta difíceis condições de vida, como a pesquisa constatou nessas capitais (FCC, 2009, p. 406).

Entendemos que o Estudo de Caso que desenvolvemos em nosso trabalho busca contribuir nesse sentido, apontando novos caminhos que podem impactar toda uma rede de ensino, a medida em que se crie uma sistemática de avaliação negociada e participativa.

4.8 Educação infantil em creches – uma experiência com a escala ITERS-R

Em 2011, Karla Aparecida Zucoloto, doutoranda da Faculdade de Educação da USP, sob a orientação da Profa Dra Tizuko Kishimoto, se propôs, em sua Tese, verificar o que se entendia por qualidade na educação de bebês e crianças pequenas e se a *ITERS* poderia ser um instrumento fidedigno para tal propósito.

Essa autora, em seus anexos, faz a tradução de uma das versões da *ITERS* para o português e é essa mesma tradução que usamos para a nossa proposta pesquisa de campo, pois a mesma foi revisada por outra professora e sua tradução comparada com a que havia sido feita anteriormente pelo grupo de Ribeirão Preto, considerando-a fiel à originalmente proposta.

Por meio, de um estudo de caso, realizado em um CEI da rede direta do município de São Paulo, Zucoloto buscou verificar a adequabilidade da escala. Como nos demais trabalhos já citados, o uso da escala foi feito com uma avaliadora externa, tendo a pesquisadora permanecido no CEI, por seis dias, antes de iniciar a observação para pontuação da escala. Também foram realizadas reuniões de formação com a equipe, para estudo da escala e preenchimento das pontuações, sendo a mesma aplicada numa turma de berçário e em uma

turma de crianças de 2 e 3 anos. Tais encontros se deram com a perspectiva de pensar o uso da escala como instrumento de autoavaliação. Após a discussão dos resultados, o grupo da escola pôde implementar melhorias.

Como resultado, Zucoloto encontrou pequenas diferenças entre as pontuações obtidas na sua observação e aquelas feitas pelas professoras de Ribeirão Preto, como ela mesma sintetiza no Quadro 20 reproduzido a seguir.

QUADRO 20 - PONTUAÇÕES OBTIDAS PELA PESQUISADORA E PELAS PROFESSORAS COM O USO DA *ITERS*

Dimensão	Pontuação média - pesquisadora	Pontuação média - equipe
Espaço e Mobiliário	5	5
Cuidados pessoais de rotina	5	5
Ouvindo e Falando	4	6
Atividades	5	6
Interação	5	6
Estrutura do programa	3	6
Pais e equipe	5	6

Fonte: ZUCOLOTO, 2011, p. 105

As pontuações obtidas na pesquisa de Zucoloto são as maiores entre as pesquisas nacionais já realizadas com a *ITERS-R*, com média de 4,57 obtida pela pesquisadora e 5,71 obtida pela equipe.

Sobre as divergências nas pontuações, a autora aponta que não foi possível aprofundar a discussão, pois dispunha de apenas um encontro com as professoras para tal análise. No entanto, destaca o que entende ter acontecido:

É possível destacar que os professores não compreendiam o que é programação, o que é currículo para bebês e crianças pequenas, o que a prática precisa enfocar em função das diferentes idades. (ZUCOLOTO, 2011, p. 106)

A pesquisadora também faz ressalvas sobre o período em que foi aplicada a escala, explicitando que a unidade passava por um período conturbado, com cinco profissionais em licença médica, fazendo com que o número de crianças por adulto fosse duplicado, o que ocasionou estresse e desgaste na equipe.

Há, em sua Tese, uma apresentação detalhada de cada item observado e pontuado e as anotações da autora sobre cada subitem.

Por fim, a autora entende que é possível usar a escala como elemento para a discussão da qualidade, destacando o papel que o pesquisador externo pode ter, no sentido de trazer à tona aspectos que, muitas vezes, não são claramente notados por aqueles que estão diariamente imersos no trabalho. No entanto, destaca que seria necessário um maior número de encontros e um maior envolvimento da pesquisadora com o grupo do CEI, além da participação efetiva do gestor e do coordenador pedagógico para que se pudesse ter um maior aprofundamento sobre o tema da qualidade e da avaliação.

4.9 Dimensões de qualidade dos Indicadores e da ITERS-R

Apesar de algumas das pesquisas citadas nesse capítulo (Oliveira, Furtado, Souza e Campos-de-Carvalho (2003), indicarem que a *ITERS* possui os mesmos princípios de qualidade encontrados nos documentos brasileiros, ao compararmos as dimensões da *ITERS-R* com as dos Indicadores, essa equivalência não é constatada. Ao contrário, suas diferenças podem ser percebidas ao se analisar de forma mais detalhada cada uma das dimensões, como demonstra o Quadro 21.

QUADRO 21 - COMPARATIVO ENTRE AS DIMENSÕES DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL (MEC) E DA *ITERS-R*

Dimensões das Escalas	
<i>Indicadores de Qualidade</i>	<i>ITERS-R</i>
1. Planejamento Institucional	Subescala VI – Estrutura do Programa
2. Multiplicidade de Experiências e Linguagens	Subescala III – Ouvindo e Falando Subescala IV – Atividades Subescala II – Rotinas de Cuidado Pessoal
3. Interações	Subescala V - Interação
4. Promoção da Saúde	Subescala II – Rotinas de Cuidado Pessoal
5. Espaços, materiais e Mobiliários	Subescala I – Espaço e mobiliário
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	
7. Cooperação e Troca com as famílias e participação na rede social	Subescala VII – Pais e equipe

Fonte: Elaboração da autora a partir de BRASIL (2009) e ZUCOLOTO (2011).

Percebemos que não há uma correspondência exata entre os indicadores de um e outro instrumento. Mesmo dentre os itens de uma mesma dimensão, os aspectos encontrados nos descritores são bastante diversos. Para que essa constatação ficasse evidenciada, detalhamos cada uma das dimensões dos dois instrumentos e apresentamos um comparativo entre as dimensões contidas nos dois instrumentos, analisando item a item.

A primeira dimensão dos Indicadores é sobre “Planejamento Institucional”. Na *ITERS-R*, a dimensão que mais se aproxima dessas temáticas é a “Estrutura do Programa”, mas os itens abordados são bastante distintos, conforme pode ser constatado no Quadro 22:

QUADRO 22 - ITENS DAS DIMENSÕES 1 (INDICADORES) E DIMENSÃO 6 (ITERS-R)

Planejamento Institucional (Indicadores)	Estrutura do programa (ITERS-R)
Proposta pedagógica da instituição	Programação (brincadeiras, transições, rotina, períodos de espera)
Planejamento, acompanhamento e avaliação	Brincadeira livre
Registro da prática pedagógica	Atividades em grupo
	Provisões para crianças com necessidades especiais

Fonte: Elaboração da autora a partir de BRASIL (2009) e ZUCOLOTO (2011).

Quando à dimensão “Multiplicidade de Experiências e Linguagens” dos Indicadores, que aborda temas como a construção da autonomia; situação de aprendizagem com o mundo natural e social, com as linguagens artísticas, oral e escrita; cuidados com o corpo e oferta de materiais que contemplem a diversidade cultural, racial e de gênero, é possível encontrar uma maior correspondência de itens nas dimensões da *ITERS-R* “Ouvindo e Falando”, “Atividades” e “Rotinas de Cuidado Pessoal”.

Nessas dimensões, além dos itens contemplados pelos Indicadores, a *ITERS-R* traz também na dimensão “Atividades”, as áreas de coordenação motora fina, atividade física, blocos e brincadeira com areia e água.

Na dimensão sobre Interação, há uma correspondência de nomenclatura nos dois instrumentos, porém, ao se analisar os itens que os compõem, percebem-se diferenças significativas entre eles como demonstra o Quadro 23:

QUADRO 23 - ITENS DAS DIMENSÕES 3 (INDICADORES) E DIMENSÃO 5 (ITERS-R)

Interações (Indicadores)	Interação (ITERS-R)
Combate a situações que desrespeitam a integridade física das crianças	Entre os pares
Intervenção das professoras em situações de conflito	Equipe-criança

Interações (Indicadores)	Interação (<i>ITERS-R</i>)
Tempo de espera	Supervisão do brincar e da aprendizagem
Atendimento das necessidades fisiológicas (sono, uso do banheiro e hidratação) de acordo com as necessidades das crianças	Disciplina
Realização de atividades com bebês nos diferentes espaços ao longo do dia	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (2009) e ZUCOLOTO (2011).

Analisando as perguntas que compõem os itens, percebemos que há correspondência apenas no item dos Indicadores que trata sobre combate às situações que desrespeitam a integridade física das crianças, mesma concepção encontrada em uma das perguntas no item Interação Equipe-criança.

Os demais itens dos Indicadores dessa dimensão estão espalhados em outras dimensões da *ITERS-R*: situações de desrespeito à integridade física das crianças e atendimento das necessidades fisiológicas (sono, uso do banheiro e hidratação) de acordo com as necessidades das crianças, contemplado na dimensão 2 da *ITERS-R* “Cuidados de Rotina pessoal; intervenção das professoras em situações de conflito, dimensão 4 da *ITERS-R* “Atividades” e tempo de espera e realização de atividades com bebês nos diferentes espaços ao longo do dia, na dimensão 6, da *ITERS-R* “Dimensão do Programa”.

Os Indicadores possuem uma dimensão destinada exclusivamente à Promoção da Saúde (Dimensão 4) que contempla desde os itens relacionados à alimentação, quanto aos espaços físicos adequados e às condições de segurança.

Na *ITERS-R*, a maior correspondência de itens, inclusive um que trata sobre práticas de saúde, encontra-se na dimensão 2: Rotinas de cuidado pessoal. As questões referentes ao espaço físico tem uma dimensão específica (dimensão 1 – Espaço e Mobiliário). Cabe ressaltar que os Indicadores possuem, nessa dimensão, duas perguntas referentes à possibilidade de oferecimento de leite materno e à retirada da mamadeira e introdução de alimentos sólidos, bastante específicas e que não aparecem em nenhuma dimensão da *ITERS-R*.

A dimensão 5 dos Indicadores (Espaços, materiais e mobiliários), apesar de possuir correspondência de nome com a dimensão 1 da *ITERS-R* (Espaço e mobiliário) só possui um item em comum, destacado no Quadro 24:

QUADRO 24 - ITENS DAS DIMENSÕES 5 (INDICADORES) E DIMENSÃO 1 (ITERS-R)

Espaço e Mobiliário (Indicadores)	Espaço e mobiliário (ITERS-R)
Organização de espaços para leitura	Espaço interno
Espaços e equipamentos adequados às crianças com deficiência	Móveis para cuidados de rotina e brincadeira
Janelas em altura que permite que as crianças visualizem o espaço externo	Provisões para relaxamento e conforto
Bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessível	
Existência de espelhos nas salas em altura adequada e de móveis firmes para que as crianças possam se apoiar e ficar em pé	
Existência de livros, brinquedos, instrumentos musicais, materiais pedagógicos, material de higiene em quantidade suficiente e com variedade	
Existência de brinquedos, livros e materiais pedagógicos que incentivam o conhecimento e respeito às diferenças e adequados às crianças com deficiência	
Existência de objetos e brinquedos em quantidade e variedade para atendimento dos bebês e crianças pequenas	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (2009) e ZUCOLOTO (2011).

Como nos outros casos, os demais itens dessa dimensão dos Indicadores estão espalhados nas dimensões 2, 3, 4 e 6 da *ITERS-R*. O Quadro 25, a seguir, detalha cada uma das dimensões nos dois instrumentos.

QUADRO 25 - ITENS DAS DIMENSÕES 6 (INDICADORES) E DIMENSÃO 7 (ITERS-R)

Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais (Indicadores)	Pais e equipe (ITERS-R)
Formação em nível médio ou Pedagogia das professoras	Provisões para o envolvimento dos pais
Existência na unidade de programa de formação continuada que possibilita às professoras momentos de planejamento, avaliação, aprimoramento de registro e reorientação das práticas	Provisões para necessidades pessoais da equipe
Existência na unidade de programa de formação continuada que possibilita às professoras atualização de conhecimentos através da leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil	
Orientação e apoio às professoras na inclusão de crianças com deficiência	
Existência de momentos formativos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais	
Promoção, na formação continuada, de conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas	
Conhecimento, por parte das professoras, de livros acessíveis para crianças com deficiência	
Existência de, no mínimo, 01 professora para cada grupo de 6 a 8 crianças de até 2 anos, 15 crianças até 3 anos, 20 crianças entre 4 e 6 anos	
Remuneração das professoras de, no mínimo, o piso salarial nacional do magistério	
Implementação por parte da instituição de procedimentos para prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais	

Fonte: Elaboração da autora a partir de BRASIL (2009) e ZUCOLOTO (2011).

É preciso destacar que muitos itens abordados nos Indicadores não possuem correspondência por se tratarem de questões específicas do Brasil, como formação em nível médio das professoras, existência de momentos formativos, número de adultos por crianças, remuneração com o piso salarial, dentre outras. Consideramos essas questões importantes e que precisam fazer parte da avaliação institucional para que os envolvidos possam se informar sobre as condições de trabalho dos profissionais da educação e, se necessário for, pressionar os governos municipais, estaduais e federais por melhores condições.

Por fim, a dimensão 7 dos Indicadores trata da Cooperação e Troca com as famílias e Participação na rede de Proteção Social. A maior parte dos itens dessa dimensão também tem correspondência com a Dimensão 7 da *ITERS-R* (Pais e Equipe) conforme mostra o quadro 26:

QUADRO 26 - ITENS DAS DIMENSÕES 7 (INDICADORES E *ITERS-R*)

Cooperação e Troca com as famílias e Participação na rede de Proteção Social (Indicadores)	Pais e equipe (<i>ITERS-R</i>)
Acolhimento de pais, inclusive no contato inicial	Provisões para o envolvimento dos pais
Respeito aos professores por parte dos pais	Provisões para o envolvimento dos pais
Realização de reuniões e entrevistas com pais em horários adequados à sua participação	Provisões para o envolvimento dos pais
Atendimento das necessidades da família quanto ao horário e calendário	Provisões para o envolvimento dos pais
Conhecimento, por parte das professoras, das famílias das crianças	Provisões para o envolvimento dos pais
Discussão ampla com a comunidade dos critérios de matrícula	
Acolhimentos dos pais das crianças com deficiência	
Existência de, pelo menos, três reuniões por ano para apresentar planejamento, discutir e avaliar as produções das crianças	Provisões para o envolvimento dos pais

Cooperação e Troca com as famílias e Participação na rede de Proteção Social (Indicadores)	Pais e equipe (<i>ITERS-R</i>)
Elaboração de, pelo menos, dois relatórios por ano para os pais sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças	Provisões para o envolvimento dos pais
Auxílio e encorajamento para que os pais das crianças novas na creche permaneçam até que a criança se sinta segura	
Respeito à identidade da população do campo, quilombola e indígena, caso haja atendimento dessa população	
Acompanhamento e investigação da frequência das crianças	
Encaminhamento, ao Conselho Tutelar, de casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil	
Comunicação, ao Sistema de Saúde, de casos de doenças infecciosas	
Encaminhamento para a sala de recursos multifuncionais de crianças com deficiência que necessitem de atendimento especializado	
Informação, por parte da Secretaria de Educação, sobre os serviços de educação especial existentes	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (2009) e ZUCOLOTO (2011).

Com exceção do item Acolhimento dos pais das crianças com deficiência, contemplado na dimensão 6 – Estrutura do Programa da *ITERS-R*, os demais itens não possuem correspondência em qualquer outra dimensão da *ITERS-R*, pela mesma razão já levantada anteriormente: são situações bastante específicas à realidade brasileira.

Dessa forma, não se pode afirmar que ambas as escalas partam da mesma concepção de qualidade e que contemplem os mesmos critérios para aferição da mesma.

Em artigo em que analisa a proposta de avaliação contida nos Indicadores, Ribeiro e Pimenta (2010) concluem que a proposta metodológica de avaliação dos Indicadores é possível de ser executada, pois não exige um alto curso e nem um o dispêndio de muito tempo para sua realização (RIBEIRO; PIMENTA, 2010).

Pelo fato dos Indicadores terem uma metodologia que prescinde da participação de todos os envolvidos com a escola naquele local, as autoras entendem que esse fato pode ser gerador de encaminhamentos que serão conhecidos por todos, o que acarretaria um maior comprometimento em busca da melhoria da qualidade.

Também consideram que o instrumento é legítimo, uma vez que contou com a participação de especialistas e representantes de instituições educacionais para sua elaboração, além de ter sido testado.

No entanto, pela ausência de pesquisas, até aquele momento, que pudessem analisar a metodologia dos Indicadores em ação, as autoras advertem:

Entretanto, somente a análise de aplicações da metodologia poderia mostrar com maior precisão como os instrumentos em questão reagem ao problema de parcialidade, risco próprio de processos de autoavaliação. (RIBEIRO; PIMENTA, 2010, p. 109)

Ribeiro (2013) analisa, no artigo que apresenta os resultados de sua pesquisa de mestrado, realizada em quatro creches conveniadas do município de São Paulo, com 158 participantes, como os participantes da autoavaliação realizada de acordo com a metodologia dos Indicadores contribuem com o processo da construção da qualidade.

A análise da participação, segundo Ribeiro, foi feita a partir do referencial teórico de autores como Formosinho (1980) e Lima (2008). O estudo conclui que, nos processos autoavaliativos realizados com a metodologia dos Indicadores nas creches pesquisadas, o poder é disputado e que os consensos nem sempre são negociados: por vezes são impostos pelo grupo de ideologia dominante.

Os resultados da pesquisa mostraram que os grupos compostos por diretores, coordenadores pedagógicos e professores tiveram uma participação classificada como ativa, ou seja, com um alto grau de envolvimento dos indivíduos, influenciando a tomada de decisão dos demais. Já o grupo formado pelas auxiliares de enfermagem, cozinheiras e suas auxiliares, teve participações mais reservadas: ora passiva, ora ativa. Como a própria autora ressalta, tal postura se justificava pelo fato desse grupo se sentir intimidado. Além desse fato, a postura

adotada pelo grupo das diretoras, coordenadoras e professoras, que, por vezes usavam falas que demonstravam que certos saberes eram restritos àquelas que tinham formação em educação infantil, inibiram ainda mais a participação dos não-especialistas: funcionários e pais.

Ribeiro também constatou que a metodologia das cores, proposta pelos Indicadores, foi bem aceita pelos pais, que entenderam que podiam se manifestar mesmo sem dizer nada, apenas atribuindo cores às questões. Outra conclusão importante foi que, além das relações de poder produzirem distorções nos resultados da autoavaliação com os Indicadores, essas também podem ocorrer devido a outros fatores, como: dificuldade de interpretação das perguntas; falta de convicção de que se possa mudar algo na escola através da autoavaliação e in experiência com processos de autoavaliação.

Apesar dessas ponderações, Ribeiro entende que o processo de autoavaliação possibilitou aos envolvidos realizarem uma reflexão sobre a qualidade da educação infantil, obterem informações sobre o trabalho desenvolvido na creche, além de serem momentos formativos. Os pequenos grupos e a plenária foram espaços de troca de saberes e experiências e também serviram para que os envolvidos pudessem expressar suas angústias, anseios e desejos.

O estudo de caso descrito no Capítulo 5 desse trabalho traz a análise do processo de autoavaliação com os Indicadores, realizado numa creche direta da rede municipal de São Paulo e busca contribuir para o avanço das pesquisas com o uso dos Indicadores no Brasil.

5. Estudo de caso: pesquisa desenvolvida em um Centro de Educação Infantil no município de São Paulo.

O início de 2014 foi o momento escolhido para começar a pesquisa de campo. A princípio, a metodologia proposta era o estudo de caso envolvendo duas unidades de educação infantil (CEIs) da rede direta do município de São Paulo, subordinadas a Diretoria Regional de Educação do Butantã, parceira no projeto “Avaliação Negociada”.

A pesquisa seria feita com uma unidade da rede direta e com uma unidade da rede conveniada, que já tivessem passado pela experiência de uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, proposta de autoavaliação do governo municipal à época. A proposta era analisar o processo de avaliação com os Indicadores e propor o uso da *ITERS-R* pela comunidade escolar, a semelhança do que foi feito por Bondioli, num grupo formado por gestores, professores, funcionários e pais.

Cabe ressaltar, que o objetivo da pesquisa era analisar os processos de avaliação vivenciados pelas unidades e, apesar da escalar *ITERS-R* ser preenchida e serem atribuídas notas a cada uma das dimensões, como prevê a escala, essas notas não foram o objeto da análise e, por isso, não serão divulgadas nesse trabalho.

O ano de 2014 foi bastante atípico para o Brasil, pois foi o ano de realização da Copa do Mundo de Futebol, sediada no Brasil, e São Paulo foi uma das cidades-sede. Além da Copa, a cidade experimentou uma greve dos professores da rede municipal que durou 42 dias, no 1º semestre, terminando quase no início da Copa, em 03 de junho.

Os dois eventos tornaram impossível a realização da pesquisa no início do ano e só conseguimos efetivar o contato e o início dos trabalhos em setembro.

5.1 Caracterização da cidade de São Paulo e seu sistema de ensino

A cidade de São Paulo, capital do estado de mesmo nome, é o mais populoso município do Brasil, com mais de 11 milhões de habitantes (IBGE, 2014). Como a maioria das metrópoles de países em desenvolvimento, São Paulo enfrenta alguns problemas comuns

a essas áreas, como grande número de veículos, equipamentos de saúde e educação insuficientes para o atendimento de toda a população, transporte público em número inferior ao necessário e, mais recentemente, a grave crise hídrica que afetou todo o Estado.

Desde 2002, a cidade é dividida administrativamente em 32 subprefeituras. As atribuições de cada subprefeitura foram definidas no artigo 5º, da Lei 13.399, de 01 de agosto de 2002:

Art. 5º - São atribuições das Subprefeituras, respeitados os limites de seu território administrativo e as atribuições dos órgãos do nível central:

I - constituir-se em instância regional de administração direta com âmbito intersetorial e territorial;

II - instituir mecanismos que democratizem a gestão pública e fortalecer as formas participativas que existam em âmbito regional;

III - planejar, controlar e executar os sistemas locais, obedecendo as políticas, diretrizes e programas fixados pela instância central da administração;

IV - coordenar o Plano Regional e Plano de Bairro, Distrital ou equivalente, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Estratégico da Cidade;

V - compor com Subprefeituras vizinhas, instâncias intermediárias de planejamento e gestão, nos casos em que o tema, ou o serviço em causa, exijam tratamento para além dos limites territoriais de uma Subprefeitura;

VI - estabelecer formas articuladas de ação, planejamento e gestão com as Subprefeituras e Municípios limítrofes a partir das diretrizes governamentais para a política municipal de relações metropolitanas;

VII - atuar como indutoras do desenvolvimento local, implementando políticas públicas a partir das vocações regionais e dos interesses manifestos pela população;

VIII - ampliar a oferta, agilizar e melhorar a qualidade dos serviços locais, a partir das diretrizes centrais;

IX - facilitar o acesso e imprimir transparência aos serviços públicos, tornando-os mais próximos dos cidadãos;

X - facilitar a articulação intersetorial dos diversos segmentos e serviços da Administração Municipal que operam na região.

A rede municipal de São Paulo é o maior sistema de ensino do país, com cerca de um milhão de alunos matriculados em 2014. Para organizar esse sistema, a cidade foi dividida em

13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) nas seguintes regiões: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amato, São Mateus e São Miguel.

Só na educação infantil, são 2.233 unidades que atendem aproximadamente 410.000 crianças, divididas conforme Quadro 27.

QUADRO 27 - CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO – 2014

Tipo de Unidade	Faixa etária atendida	Funcionamento	Quantidade
CEI Direto	0 a 3 anos	10 horas	360
CEMEI	0 a 5 anos	10 horas (0 a 3 anos) 6 horas (4 e 5 anos)	1
EMEI	4 e 5 anos	6 horas	535
Emebs ²²	Crianças de 4 a 14 anos com surdez e surdez associada a outras deficiências	De acordo com a etapa	6
CECI	Crianças indígenas de 0 a 6 anos	Calendário e horários diferenciados, definidos pelas comunidades guaranis situadas no município de São Paulo	3
CEI Indireto	0 a 3 anos	10 horas	357
Creche Conveniada Particular	0 a 3 anos	10 horas	961

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados apresentados por SME – DOT Educação Infantil e Portaria n.º 6.572, de 25 de novembro de 2014.

²² As Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS foram criadas através do Decreto municipal n.º 52.785, publicado no Diário Oficial da Cidade no dia 11 de novembro de 2011.

Os quatro primeiro tipos de unidades listados são considerados como unidades da rede direta, ou seja, as instalações físicas e os recursos humanos são diretamente mantidos pela Secretaria Municipal de Educação, seja através de funcionários públicos concursados, seja através de empresas terceirizadas, no caso para os serviços de limpeza, alimentação escolar e, em alguns casos, segurança.

Os professores das unidades da rede direta de ensino, de acordo com a Lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007, tem uma jornada básica semanal de 30 horas. No entanto, podem fazer a opção por ingressar em jornadas especiais de trabalho, conforme regulamentado no art. 15:

Art. 15. As jornadas básicas e especiais de trabalho do docente correspondem:

I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais;

II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais;

III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais;

IV - Jornada Especial de Trabalho Excedente e Jornada Especial de Horas/Aula Excedentes:

a) até o limite de 110 (cento e dez) horas aula mensais, quando o professor estiver submetido à Jornada Especial Integral de Formação;

b) até o limite de 170 (cento e setenta) horas aula mensais, quando o professor estiver submetido à Jornada Básica do Docente;

V - Jornada Especial de Trabalho Excedente para o titular de cargo de professor de educação infantil: até o limite de 30 (trinta) horas excedentes mensais;

VI - Jornada Especial de Hora/Trabalho Excedente: até o limite de 30 (trinta) horas excedentes mensais;

VII - Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais: quando no exercício de cargo de provimento em comissão e prestação de serviços técnico-educacionais.

As horas atividades devem ser usadas para atividades extraclases, como reuniões pedagógicas e preparação de aulas, sendo que na Jornada Básica o mínimo de 3 horas-atividades, das 5 horas-atividades, devem ser cumpridas na unidade. As horas adicionais são destinadas ao trabalho coletivo com a equipe escolar; preparação de aulas e pesquisas e atividades com a comunidade e pais de alunos (SÃO PAULO, 2007).

Os CEIs indiretos e as creches conveniadas particulares formam o que chamamos de rede indireta, diferenciados no art. 4º, da Portaria 3477/11:

Art. 4º - O serviço será oferecido nos seguintes equipamentos:

I – Nos Centros de Educação Infantil da Rede Indireta, assim denominados quando, durante o período do convênio, as entidades gerenciam o próprio municipal e os bens móveis necessários ao seu funcionamento, para desenvolverem atividades correspondentes ao Plano de Trabalho específico, inclusive, quando o imóvel for locado pela Secretaria Municipal de Educação.

II - Nos Centros de Educação Infantil/Creches privados(as) conveniados (as), em unidades que desenvolvem atividades correspondentes ao Plano de Trabalho específico do convênio, em imóvel da própria entidade, a ela cedido ou por ela locado com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela Secretaria Municipal de Educação para custear as despesas com as instalações.

Para esse trabalho, nos deteremos apenas nos CEIs diretos por serem eles o objeto da pesquisa.

Por ser o município mais populoso do Brasil, São Paulo tem grandes desafios a enfrentar, entre eles o atendimento da demanda de educação infantil, particularmente das crianças de 0 a 3 anos.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2013, o município de São Paulo tinha 151.314 matrículas em creches, sendo 55.812 matrículas na rede municipal direta, incluídas as matrículas em Educação Especial (INEP, 2013) e 95.502 na rede pública indireta ou conveniada.

Em junho de 2014, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo tinha em sua lista de espera 222.495 crianças aguardando uma vaga em creche, de acordo com informações publicadas no site da Secretaria. Uma das formas que o município escolheu para fazer o atendimento da demanda por educação infantil foi o conveniamento com entidades privadas.

Como a Diretoria de Ensino do Butantã é parceira no projeto “Avaliação Negociada”, fizemos contato com o Diretor Regional de Educação (DRE) do Butantã, Prof. Andre Bafume, para exposição e aprovação da proposta da pesquisa. Após aprovação, passamos a dialogar com a Diretora da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) Educação Infantil da DRE Butantã, que ficou encarregada de indicar duas unidades que pudessem participar do estudo.

A proposta apresentada inicialmente consistia nas seguintes etapas: reunião com equipe gestora, professores e pais para apresentação da proposta de trabalho; encontros para discussão da *ITERS-R* e escolha das dimensões que seriam trabalhadas; preenchimento da

ITERS-R com o grupo de voluntários que aderiram ao projeto e reunião para discussão dos resultados e construção de plano de ação.

A diretora de DOT Educação Infantil da DRE Butantã nos indicou dois CEIs, um da rede direta e outro da rede conveniada, que atendiam à exigência que havíamos colocado: já ter desenvolvido o processo de autoavaliação com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

Após a primeira visita ao CEI da rede indireta, pude constatar que a pesquisa teria outros desdobramentos e que não teria condições de desenvolver uma pesquisa de qualidade nas duas unidades naquele momento. Assim, optamos por trabalhar apenas com o CEI da rede direta. A opção pela rede direta e não pela conveniada se deu, prioritariamente, pelo fato da rede direta ter assegurado às professoras o horário coletivo, o que facilitaria a discussão e o trabalho com a *ITERS-R*.

5.2 Caracterização do CEI pesquisado

O CEI escolhido para a pesquisa está localizado no distrito de Raposo Tavares, zona oeste de São Paulo. Seu projeto pedagógico traz um pouco da sua história e da comunidade do entorno, além do perfil das famílias atendidas.

O CEI foi fundado em 2002, fruto de reivindicações da comunidade local pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos e com financiamento do governo holandês. Naquele momento, já existiam na região uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e uma Escola Estadual (EE). Hoje a rua em que está localizado o CEI conta com 5 escolas: mais 1 CEI, 1 EMEF, 1 EMEI, 1 Escola Técnica de Ensino Técnico (ETEC), além de 1 EE na rua detrás.

Pelos dados do último Censo (IBGE, 2010), o distrito de Raposo Tavares possui 100.164 habitantes, sendo 7.950 hab/km². Estes números revelam que a região é densamente povoada.

A inauguração do CEI contou com a participação do prefeito de Genebra (Suíça) que, sensibilizado com as precárias condições socioeconômicas da comunidade, resolveu investir num espaço de lazer para as crianças:

Este encontro sensibilizou-o de forma a contribuir com essa unidade, proporcionando uma melhor qualidade de ensino e com a criação de um espaço de lazer para as crianças. Dessa forma, foram adquiridos materiais pedagógicos, aparelhos de som, brinquedos para o playground, guarda-sol para o solário, além da confecção de quiosque no pátio. (Projeto Pedagógico do CEI, p. 12).

Quanto à infraestrutura local, segundo relatos de moradores constantes no Projeto Pedagógico da unidade, essa se modificou bastante, contando, atualmente, com comércio local, centros religiosos, centro comunitário, além das escolas já mencionadas. Ainda existem carências, como a falta de um posto de saúde e o grande volume de lixo e entulho acumulados nas ruas.

O perfil dos pais das crianças atendidas pelo CEI em 2014 pode ser visualizado no Quadro 28 abaixo:

QUADRO 28 - PERFIL DOS PAIS DAS CRIANÇAS ATENDIDAS PELO CEI

Perfil	Percentual
Crianças que residem com o pai e a mãe	55%
Pais que possuem casa própria	50%
Responsáveis com emprego	52%
Mães com Ensino Médio completo	67%
Pais com Ensino Médio completo	62%
Pais que se declaram evangélicos	48%
Pais que brincam com os filhos	98%
Casas com livros e revistas para manuseio das crianças	80%

Fonte: Projeto Pedagógico do CEI, p. 14-15.

A SME edita, anualmente, portaria que regulamenta a organização da educação infantil. Para o ano de 2014, a Portaria 6.771, de 14 de dezembro de 2013, disciplinou, em seu artigo 13, a formação dos agrupamentos para a educação infantil:

Art.13 - Nos Centros de Educação Infantil - CEIs e nos Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs, a formação das turmas/agrupamentos deve observar a seguinte proporção adulto/criança:

- Berçário I - 7 crianças / 1 educador;

- Berçário II - 9 crianças / 1 educador;
- Mini – Grupo I - 12 crianças/ 1 educador;
- Mini – Grupo II - 25 crianças / 1 educador;

Em 2014, o CEI atendeu 146 crianças, sendo distribuídas conforme o Quadro 29:

QUADRO 29 - ATENDIMENTO POR AGRUPAMENTO DO CEI EM 2014

Sala	Grupo atendido	Total de crianças	Total de profs./turno
01	Berçário I	22	4
02	Mini Grupo I - A	30	3
03	Berçário II - A	16	2
04	Berçário II - B	16	2
05	Mini Grupo I - B	20	2
06	Mini Grupo II - A	21	1
07	Mini Grupo II - B	21	1

Fonte: Extraído do Projeto Pedagógico, p. 16.

O CEI funciona das 7h às 19h, sendo o horário de atendimento das crianças das 8h às 18h. Assim, no horário de início e término da jornada (7h às 8h e 18h às 19h) realiza-se o horário coletivo ou individual das professoras.

A equipe de recursos humanos é composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma assistente de direção, 38 professoras, sendo 5 readaptadas²³, 02 agentes escolares (sendo 01 readaptada), 01 vigia (que se encontra em licença médica desde março de 2012), 05 auxiliares técnicos de educação (04, na função de inspetoria e 01, na função de secretaria). O preparo das refeições e a limpeza são feitas por empresas terceirizadas.

O prédio é composto de dois pavimentos, sendo o acesso ao primeiro andar possível por escada ou por elevador. No térreo encontram-se as salas administrativas (diretoria, secretaria, sala de professores/coordenação, almoxarifado), lavanderia, banheiros e copa para funcionários, cozinha e despensa, banheiro misto para crianças, salas de aula do Mini Grupo I e II, refeitório das crianças, parque e estacionamento.

²³ A readaptação funcional, de acordo com o art. 39 da Lei 8989/79, é “a atribuição de cargos mais compatíveis com a capacidade física ou psíquica do funcionário e dependerá sempre de exame médico” (SÃO PAULO, 1979, p.7).

No 1º andar, localizam-se as salas dos Berçários I e II e do Mini Grupo I (com banheiros e trocadores nas salas dos berçários), banheiros para funcionários, refeitório dos berçários, solário e lactário.

Os recursos financeiros são os mesmo recebidos pelas demais unidades da PMSP: repasse referente ao Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Adiantamento Bancário, além das contribuições voluntárias da Associação de Pais e Mestres (APM).

A rotina do CEI é sintetizada no Quadro 30.

QUADRO 30 - ROTINA DO CEI

Horário/ Atividade	Descrição da atividade
8h - Entrada	Os pais/responsáveis deixam as crianças diretamente nas salas com as educadoras. Há uma funcionária na porta que faz o controle de frequência e outras observações necessárias (triagem).
8h20min: Café	Berçários tomam mamadeira na sala e os demais grupos nos refeitórios.
8h40min: Atividades/ Solário	Berçários vão tomar sol no solário e demais grupos realizam atividades em sala (roda de história, música, brincadeiras, artes, movimento)
10h15min: Almoço	Berçário I realiza o almoço no lactário e demais agrupamentos no refeitório do piso térreo. Não há self servisse devido à terceirização e à falta de espaço no refeitório.
Higienização	
11h30min: Sono	
14h: Lanche da tarde	
14h20min: Atividades e Parque	
15h15min: Higienização para o jantar	
15h30: Jantar	
17h: Saída	

Fonte: Projeto Pedagógico do CEI, p. 25-26.

No Projeto Pedagógico consta o plano de ação de cada segmento da unidade: direção; coordenação; auxiliares técnicos de Educação; agentes escolares; professores e funcionários adaptados; professores volantes. Também constam os trabalhos desenvolvidos especificamente com as relações étnico-raciais, inclusão e a integração escola-família. Nos anexos, estão os planos de ensino anuais dos agrupamentos e os projetos de cada sala.

5.3 Autoavaliação participativa com o uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil

Em 2013, no 1º ano da Gestão F. Haddad (2013/2016) no governo municipal da cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação propôs, através da Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT Educação Infantil), à rede municipal de ensino, o uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil como instrumento de autoavaliação participativa. Na visão da SME, o uso dos Indicadores, além de fomentar a autoavaliação participativa, poderia: incluir as famílias no processo de avaliação; possibilitar que as unidades revissem seus projetos pedagógicos a partir dos planos de ações elaborados com os Indicadores; trazer para SME as demandas das unidades de modo que essa pudesse rever suas ações; possibilitar um diálogo entre as unidades, os órgãos intermediários da SME (Diretorias Regionais de Educação) e a própria SME (Seminário Nacional, 2014).

A primeira ação foi a realização de um seminário de qualidade e avaliação na educação infantil, planejado para acontecer em 3 momentos:

1. Outubro a Dezembro de 2013: apresentação da proposta da política de avaliação da educação infantil para a cidade de São Paulo para as DREs, Supervisores, Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos das unidades diretas, indiretas e conveniadas com assessoria da Prof. Maria Malta Campos. Nessa fase participaram cerca de 2.500 pessoas.
2. Novembro a Dezembro de 2013: apoio técnico, através de assessoria da Prof. Maria Malta e sua equipe, às unidades da rede municipal que aderiram ao projeto e optaram pela realização da autoavaliação proposta nos Indicadores.

Aderiram ao projeto e efetivamente aplicaram os Indicadores em 2013, 161 unidades de educação infantil, sendo 57 EMEIs, 44 CEIs diretos e 60 CEIs conveniados, aproximadamente 7,4% da rede.

3. Março e Abril de 2014: socialização das experiências das unidades que realizaram a autoavaliação com os Indicadores de forma a avaliar o processo e sua continuidade e recolher as demandas das unidades destinadas às DREs e SME. Para 2014, havia a previsão de adesão de mais 280 unidades ao projeto, totalizando 441, o que daria aproximadamente 20,6% da rede de educação infantil. Até o momento não obtivemos dados para a confirmação desses números.

Como parte do processo de avaliação do projeto foram realizados encontros com representantes das unidades participantes e, ao final desses encontros, os participantes responderam questionários sobre o uso dos Indicadores e também cada um teve que responder um quadro-síntese que tinha como objetivo recolher as demandas para a entidade mantenedora (caso fosse um CEI conveniado), para a DRE, para DOT-EI, para outros setores de SME e para outros órgãos (conselhos tutelares, parceria com saúde, entre outros).

Os quadros-síntese foram tabulados e parte dos seus resultados apresentados no Seminário “Avaliação da Educação Infantil: na perspectiva da garantia dos direitos das crianças”, realizado em setembro de 2014, na cidade de São Paulo.

A finalização desse processo se deu com a realização de um novo seminário, nesse momento em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), cujo objetivo foi a apresentação dos dados da primeira fase do projeto, com a participação de outras secretarias e instituições que já haviam utilizado os Indicadores. A partir desse momento, formou-se um grupo com representantes das unidades da rede municipal que participaram da autoavaliação com os Indicadores, representantes das DREs e de SME, com a assessoria da Prof. Maria Malta Campos, para a elaboração dos Indicadores de Qualidade da Rede de Educação Infantil Paulistana.

A previsão da finalização dos novos Indicadores, segundo SME, é abril de 2015.

Inserido nesse processo, o CEI em que desenvolvemos o estudo de caso, aderiu ao projeto de autoavaliação com os Indicadores ainda em 2013 e, posteriormente, foi convidado a participar do grupo de discussão dos Indicadores de Qualidade da Rede de Educação Infantil Paulistana.

Apesar de não termos acompanhando o processo de autoavaliação com os Indicadores na unidade, entrevistamos a diretora, a assistente de direção e também tivemos acesso ao documento elaborado pela unidade para apresentação no Seminário Regional realizado por SME, o que nos deu subsídios para relatar a experiência como segue:

Num sábado de dezembro de 2013, reuniram-se professores, gestores, pais e demais funcionários para a autoavaliação com os Indicadores. Como indicado na metodologia dos Indicadores, os participantes seriam divididos em grupos e, cada grupo discutiria uma das dimensões, para no final dos trabalhos, ser realizada a plenária final. Porém, no horário marcado para o início da reunião, havia poucos pais presentes. Dessa forma, após se conversar com o grupo, decidiu-se que a discussão de todas as dimensões seria feita de forma coletiva por todo o grupo.

Como muitos pontos abordados pelas questões dos Indicadores não eram de conhecimento dos pais (como regimento escolar, projeto pedagógico, horário de planejamento, entre outros), a gestão do CEI se prontificou a esclarecer os pontos desconhecidos pelos pais e, dessa forma, de acordo com o documento do CEI elaborado para apresentação no Seminário Regional, todos puderam participar e emitir sua opinião.

O processo de avaliação com os Indicadores durou, aproximadamente 6 horas e ao final foi feita uma avaliação com os presentes e os mesmos disseram estar satisfeitos em participar da avaliação do CEI. Entretanto, foram feitas observações quanto ao modelo da autoavaliação pelo fato de o instrumento não ter sido compreendido pelos pais, devido ao emprego de termos técnicos e pedagógicos “voltados para questões complexas da escola”

Foi feita uma solicitação que, na próxima autoavaliação, fosse realizada uma adequação das questões dos Indicadores, de forma a não ser tão técnica para os pais.

(Trecho extraído do documento entregue à SME com o registro da experiência com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil do MEC).

Segundo o documento elaborado pelo CEI, os Indicadores trouxeram algumas contribuições para o trabalho, como: repensar a organização dos espaços (sala multiuso e parque); planejamento de metas e ações para o ano posterior (PPP, PEA e Plano de Metas);

um outro olhar para a avaliação coletiva e a possibilidade de construção de uma cultura de participação das famílias no CEI.

Como ações já efetivadas em consequência da avaliação com os Indicadores, o CEI reformulou o seu Projeto Pedagógico de 2014, voltado para a reorganização dos espaços e materiais, com foco no brincar e suas interações. O Projeto Especial de Ação (PEA)²⁴ também foi alterado, voltando seu estudo para os brinquedos e brincadeiras na escola.

Também foi construído um tanque de areia no parque do CEI e foram plantadas várias mudas de árvore para permitir áreas de sombra para as crianças brincarem. O espaço que antes era usado como sala dos professores foi transformado em sala multiuso, para uso de crianças e adultos.

O CEI também estabeleceu parcerias com outros órgãos públicos (Unidade Básica de Saúde, nutricionistas da Prefeitura) e particulares (comércio e escolas particulares da região) buscando uma maior integração com a comunidade.

Pelo descrito no documento da unidade e pelas informações do projeto obtidas através dos seminários e relatos de outras unidades participantes, podemos destacar e alertar para alguns pontos:

1. **Os Indicadores podem ser um instrumento mobilizador da comunidade escolar:** tanto pelo relato da unidade tanto pelos desdobramentos do processo de autoavaliação, entendemos que os Indicadores podem servir como referencial para a discussão acerca da qualidade da educação oferecida nas unidades, unindo gestores, professores, funcionários e pais.
2. **Os desdobramentos do processo de autoavaliação podem aumentar a qualidade da educação oferecida:** no processo de autoavaliação participativa, em que a comunidade escolar se sente participante e responsável pela qualidade da educação, as ações pretendidas no plano de ação ao final do processo, tem maior efetividade e repercutem de forma mais direta na melhoria da qualidade da educação das crianças.

²⁴ Os Projetos Especiais de Ação (PEAs) foram criados em 2006 na rede municipal de ensino e são instrumentos de trabalho, elaborados pelas Unidades educacionais, que expressam as prioridades para o trabalho com as crianças, bem com as ações que devem ser desenvolvidas e seus responsáveis, visando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação. Os PEAs são regulamentados anualmente por portaria da SME.

3. **O processo de autoavaliação é importante para a revisão do projeto pedagógico e das ações de formação:** um dos objetivos de SME ao iniciar o processo de autoavaliação com os Indicadores foi fomentar a possibilidade das unidades reverem seus projetos pedagógicos a partir das demandas e lacunas encontradas na autoavaliação. Isso, de fato, aconteceu na unidade pesquisada e em outras unidades da rede, que, perceberam problemas que precisavam ser enfrentados (no caso a necessidade dos pais conhecerem mais o trabalho do CEI e participarem mais das atividades da unidade), e também puderam aguçar o olhar dos participantes para o processo desenvolvido em outras áreas. No CEI pesquisado isso foi feito através da reformulação do projeto pedagógico, que foi transformado para que fosse dada uma maior ênfase nos tempos, espaços e materiais, com a criação de uma PEA sobre brinquedos e brincadeiras para 2014.
4. **A importância do conhecimento das características dos pais para a participação na autoavaliação:** devido à baixa adesão dos pais ao processo, evidencia-se a importância da escolha do momento para a realização da autoavaliação para que os pais possam, efetivamente, participar. O fato de a autoavaliação ter sido realizada num sábado, suposto dia livre para os pais, impediu, naquela comunidade que muitos participassem, pois grande parte deles trabalha também no sábado.

Outro ponto que merece destaque foi o fato da gestão não ter percebido, até o momento da autoavaliação, que os pais não conheciam o trabalho desenvolvido no CEI, o que dificultou que os mesmos pudessem participar da autoavaliação de forma consistente. Uma detecção antecipada dessa característica da comunidade poderia ter levado a um trabalho preparatório com os pais, em que esses pudessem conhecer, antes do dia da avaliação, as rotinas e trabalhos do CEI.

A partir do relatado no documento elaborado pelo CEI, podemos pensar em outras sugestões para contribuir com o aperfeiçoamento do processo de autoavaliação: torná-la rotina ao longo do ano letivo, dividindo as dimensões dos Indicadores nas reuniões, possibilitando que todos discutam todas as dimensões e, ao final do ano, cheguem a uma avaliação global sobre a situação a unidade.

5.4 Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada de setembro a dezembro de 2014, num total de 11 visitas à unidade, perfazendo, aproximadamente, 15 horas.

Por uma decisão da gestão da unidade, a pesquisa não pôde ser desenvolvida no horário coletivo das professoras, pois esse já estava tomado com o PEA. Sendo assim, os encontros deveriam ocorrer nas horas-atividade das professoras.

Após a aprovação da proposta da pesquisa pela gestão do CEI, compareci a dois horários coletivos: um no período da manhã, e outro no período da tarde, para explicar a proposta da pesquisa para as professoras. Nos dois grupos, a fim de não constrangê-las e possibilitar uma adesão voluntária, solicitei que as interessadas na pesquisa falassem com a coordenadora que me repassaria os nomes.

Também participei de uma reunião de pais, num sábado, com o mesmo propósito. Embora a proposta inicialmente apresentada fosse de formar um grupo de pesquisa composto por representantes de toda a comunidade escolar, não consegui, durante o tempo que permaneci na unidade, oportunidade para conversar com os funcionários, pois as empresas de limpeza e de alimentação são terceirizadas e não havia, na jornada de trabalho, espaço para que elas pudessem parar com seus afazeres e participar das discussões.

Outro fator que modificou a proposta inicial da pesquisa, foi o fato de que, mesmo com o apoio da gestão, não consegui a adesão de nenhum pai, mãe ou responsável para participar do grupo de discussão.

Da equipe gestora e do grupo de professoras, participaram do grupo de discussão, quatro professoras (3 do período da manhã e 1 do período da tarde) e a Assistente de Direção. Apesar de não poder afirmar o porquê da baixa adesão, a hipótese é de que as professoras não participaram porque não queriam abrir mão do seu horário individual de trabalho.

Todas as visitas foram relatadas em um Diário de Campo que se encontra anexado ao presente trabalho e pode ser consultado no Apêndice A.

A fim de preservar a identidade da unidade e seus membros, foram usadas as letras A, B e C para designar as professoras do período da manhã e as letras D e E para a professora do período da tarde e a assistente de direção. As letras foram escolhidas de forma aleatória e não guardam qualquer relação com as iniciais dos nomes das participantes da pesquisa.

5.5 Discussão da *ITERS-R* no CEI

O horário coletivo com as professoras do turno da manhã começa às 7h e o do turno da tarde às 18h, e é feito no refeitório das crianças, pois a sala que era usada para tal (que me foi apresentada no primeiro dia de visita) havia se transformado num sala multiuso para crianças e adultos. O fato de o refeitório infantil ser o local onde são realizados os horários coletivos e individuais traz alguns desconfortos, a começar pelo mobiliário, que é formado por mesas e cadeiras adaptadas a estatura das crianças. O refeitório localiza-se próximo à entrada e à cozinha, sendo local de passagem dos funcionários, e por isso ruidoso. O espaço também serve, quando necessário, para que as crianças aguardem os pais que porventura se atrasem no final do dia.

Quando da apresentação da proposta de trabalho para os grupos, houve uma grande diferença na reação das participantes: as do período da manhã não tinham dúvidas ou perguntas. Já as do grupo da tarde, fizeram várias perguntas sobre a escala, como seria a dinâmica dos encontros, em quantas escolas eu estava fazendo a pesquisa dentre outras.

No dia da reunião de pais, num sábado pela manhã, chamou-me a atenção a baixa frequência dos mesmos: cerca de 10 a 12 responsáveis. A assistente de direção já havia me contado sobre a dificuldade encontrada pela unidade em conseguir a participação dos pais nas reuniões e eventos promovidos. Enquanto esperávamos o início da reunião, e, não sabendo quem eu era, uma mãe fez um comentário que pode dar pistas dos motivos da baixa participação dos pais: que a reunião precisava começar logo, pois ela precisava ir embora para deixar o almoço pronto para a filha, que precisava ir trabalhar. Esse é um tema que merece maior atenção e investigação por parte da gestão da unidade.

Para o início dos trabalhos com a *ITERS*, levei a versão da escala que foi traduzida para o espanhol e também um esquema semelhante ao Quadro 2. Expliquei às professoras como funcionava a escala e como iríamos trabalhar: disse que o ideal era que a equipe gestora participasse conosco.

Ao analisar a escala, a professora A. disse que: “diferente dos indicadores que servem mais para uma avaliação da instituição, a escala parecia dizer mais sobre o trabalho em si das professoras”. A professora B. perguntou-me como seria possível discutir os itens, se a resposta que cabia a cada pergunta era apenas sim ou não. Expliquei que a escala *ITERS-R* foi desenvolvida para ser usada por um avaliador externo, com o objetivo de atribuir uma nota às

instituições de educação infantil e que, para a pesquisa, a proposta era usar a *ITERS-R* como instrumento para a discussão sobre qualidade e que, o mais interessante seria o debate promovido pelas divergências entre elas quando da atribuição das notas às dimensões.

As professoras da manhã escolheram as dimensões 4 (Atividades) e 5 (Interação) e as da tarde as Dimensões 3 (Ouvindo e Falando) e 6 (Estrutura do Programa). Nas primeiras perguntas, houve alguma dificuldade de entendimento da *ITERS-R*. Muitas das questões tratavam das práticas tidas como “desejáveis” para o desenvolvimento das crianças, de acordo com os desenvolvedores da escala. A discussão das professoras nesse momento foi o fato de, segundo elas, muitas das colegas terem o conhecimento das boas práticas, mas não realizarem. Elas também diziam não acreditar que o horário coletivo tenha sido eficiente para a mudança de conduta na unidade, assim como os cursos de formação oferecidos por SME que, segundo elas, tem sempre as mesmas temáticas (relações étnico-raciais, questões de gênero e população indígena).

Outra dificuldade que os dois grupos encontraram foi responder as perguntas pensando no trabalho da unidade como um todo e não em seu trabalho individual como professora. Em vários momentos, a professora E dizia: “Ah, isso eu faço, mas não é todo mundo que faz...”.

Um item que promoveu uma grande reflexão e debate foi o 17 - Artes, da dimensão 4 – Atividades. Uma das perguntas era se as crianças eram ou não obrigadas a participar das atividades de artes e se tinham pelo menos duas opções de atividades alternativas disponíveis. As falas das professoras nesse debate era que elas não obrigavam as crianças a participar e ofereciam outras atividades, mas acreditavam que essa não era uma prática adotada por todos na unidade. A professora C. então fez o seguinte comentário: “Esse é um item para levarmos para a reunião”. Interessante observar que, a partir de uma maior familiaridade com o instrumento, as professoras levantaram questões que extrapolavam o descrito nos itens. E também sugeriram temas que fossem levados para a discussão no horário coletivo, movimento que partiu do próprio grupo de professoras, sem a minha intervenção ou sugestão.

Outro item em que foi difícil a concordância, foi o 20 - Brincadeira de Faz de Conta. A professora C., durante as discussões, anotava pontos de interrogação ao lado dos itens que ela considerava importantes para serem discutidos com as demais professoras. A professora B., comentou novamente acerca da dificuldade de responder algumas questões em nome do grupo. Em alguns momentos, as professoras demonstravam desconhecer as práticas das colegas. Na questão sobre a participação das professoras nas brincadeiras de faz de conta com

as crianças, a professora A. fez uma autoavaliação dizendo que ela mesma não fazia esse tipo de trabalho.

Também o item 19, sobre Blocos, fomentou o debate. As pesquisas realizadas no Brasil (apresentadas no Capítulo 4) já haviam apontado que esse era um item que merecia um maior detalhamento. Mas a dificuldade dele, no nosso estudo de caso, não foi de entendimento acerca do que seriam os blocos, pois havia uma explicação sobre quais tipos de materiais faziam parte dessa categoria. A discussão e a constatação foram sobre a ausência desse tipo de material no CEI e elas discutiram como seria importante ter blocos como material para uso com as crianças.

Em um dos encontros, aproveitei para perguntar sobre a sala multiuso e me foi explicado que ela foi montada em 2014, para que se pudesse ter um outro espaço, sem ser a sala de aula para as crianças usarem. Antes, o local era usado como sala das professoras, mas elas afirmaram que não era muito usado por ser um espaço pequeno e que o horário coletivo, acontecia no refeitório. Perguntei se elas achavam que tinha sido bom o novo uso da sala e a professora C. disse que sim e a professora A. disse que não, que achava que as professoras ficaram sem espaço para suas atividades. No final, ambas concordaram que a sala não era multiuso, pois, na verdade, só era usada como sala de vídeo e raramente era usada pelas professoras e que apenas era usada por elas, quando se precisava do computador.

As falas das professoras demonstram a importância da gestão da unidade estar atenta às necessidades do grupo, pois uma medida recente, adotada a partir da autoavaliação realizada com os Indicadores, parecia não ter tido o resultado esperado, qual seja, melhorar a qualidade dos espaços. Seria necessário repensar o uso da sala multiuso e, caso o grupo decidisse por mantê-la, garantir outro local para que as professoras pudessem trabalhar em seus horários individuais e discutir o uso de outro espaço, mais adequado, para os horários coletivos.

Os dois últimos encontros foram usados para preenchimento do questionário. No caso do grupo da manhã, também fizemos a pontuação das dimensões e as professoras da manhã não ficaram surpresas com algumas notas baixas, pois ao longo da discussão já haviam entendido em quais itens a unidade precisava melhorar. Esse foi um fato que nos chamou a atenção, pois outras pesquisas realizadas com outras escalas (Piotto et al., 1998) demonstravam o desconforto das educadoras em aceitar níveis baixos de qualificação, por vezes atribuindo o mal resultado ao instrumento e não às práticas realizadas no CEI.

No nosso estudo, pensamos que a postura das professoras pode ser derivada de um maior amadurecimento do grupo daquela unidade em reconhecer suas dificuldades e limitações, e também em um maior entendimento do papel da *ITERS-R* como promotora de um debate acerca da qualidade e não como uma escala que atribui uma nota somente.

No grupo da tarde, no dia do preenchimento do questionário já no final do ano, a Assistente de Direção estava com problemas pessoais; ela e a outra professora pediram para responder depois o questionário. Concordamos e pedimos que os enviassem por e-mail na semana seguinte. Mas, só conseguimos as respostas (e apenas as respostas, pois o questionário respondido, quando escaneado não chegava com as respostas legíveis): um no final de dezembro e outro, no meio de janeiro de 2015, quando já se esgotava o prazo para finalizar a pesquisa.

5.6 Resultados a partir das observações e registro

A partir das observações e registro feitos nos encontros, algumas questões referentes ao uso da *ITERS-R* ficaram bastante evidentes a partir do que pude observar:

1. **A possibilidade real de uso do instrumento como forma de reflexão do próprio trabalho e do trabalho desenvolvido pela equipe:** esse era o principal objetivo do trabalho e, ao longo das discussões, pudemos constatar que a *ITERS-R* pode ser um bom instrumento de reflexão das práticas educativas desenvolvidas nos CEIs. Alguns dos itens da escala, por serem tão detalhados, possibilitaram discussões mais refinadas do trabalho individual de cada professora e da unidade como um todo.
2. **O uso da *ITERS-R* para se repensar materiais e ações no grupo como todo:** em muitos momentos, o grupo de professoras se questionou a respeito do uso dos materiais existentes mas, principalmente, sobre a pertinência ou não dos materiais. Por exemplo: houve uma discussão, no item de faz de conta, sobre se os materiais do CEI (bonecas e outros objetos usados no faz de conta) de fato representavam a diversidade, de forma positiva, ou seja, se as bonecas negras existentes eram bonecas motivadoras de serem escolhidas pelas crianças; se havia alguma representação de bonecos com necessidades especiais, dentre outros aspectos.

3. **A importância da participação da gestão no debate:** no plano teórico, já defendíamos e acreditávamos que a participação de todos os segmentos da escola era fundamental para a autoavaliação e para a implementação de ações que possam aumentar a qualidade do ensino. Pelo estudo de caso desenvolvido, essa convicção ganhou ainda mais força. A ausência da gestão, como um todo (já que apenas a Assistente de Direção participou dos debates) impossibilitou que se pudesse avançar em questões importantes para a construção de conceitos de qualidade e definições de prioridades de ação. A ausência da Coordenadora Pedagógica, por exemplo, impediu que a gestão se apropriasse da percepção das professoras sobre o horário coletivo, por exemplo. A direção também não pode acompanhar o retorno das professoras sobre uma das ações que foi adotada a partir do último processo de avaliação, com os Indicadores, que foi a criação da sala multiuso e nem pode refletir com o grupo quais poderiam ser os investimentos em materiais para o CEI.
4. **A importância de uma assessoria externa que conheça o instrumento de autoavaliação e possa mediar o seu uso:** já apontado no trabalho de Bondioli, a presença da pesquisadora, que já tinha familiaridade com o instrumento, foi primordial para que se pudesse esclarecer, ao longo do processo, dúvidas de interpretação e de preenchimento.
5. **A necessidade de uma adequação da *ITERS-R* ao contexto brasileiro:** em quase todos os estudos brasileiros com a *ITERS* há um apontamento da necessidade de revisão dos termos da escala, o que também se confirma nessa pesquisa. As professoras tiveram alguma dificuldade de entendimento dos itens, pois os mesmos não tem uma formulação clara e precisa. Também a forma de resposta das perguntas causa dúvida: em muitos casos, não se sabe se o correto é responder sim ou não, devendo-se recorrer ao artifício indicado no material de se fazer a pergunta “isso acontece na minha unidade? Sim ou não?” Piotto et al (1998), em pesquisa desenvolvida em quatro creches da cidade de Ribeirão Preto, com o instrumento australiano *Promoção de Qualidade e Sistema de Credenciamento*, relata como resultado da pesquisa, a dificuldade de compreensão de alguns termos por parte das educadoras, o que poderia levar a uma reflexão acerca dos termos utilizados nas escalas.

5.7 Resultados a partir da análise dos questionários

Para sistematização dos dados, além da observação e do registro de cada encontro, ao final do período, formulamos um questionário para que as participantes da pesquisa pudessem expressar sua opinião sobre o processo de trabalho com a *ITERS-R*, bem como avaliar os dois instrumentos, como instrumentos possíveis de serem usados para uma autoavaliação institucional.

O processo de construção do questionário foi um momento de rever os objetivos da pesquisa: o que, de verdade, queríamos descobrir?

Após a retomada dos objetivos da pesquisa, chegamos à redação final do questionário (Apêndice B), com três questões fechadas, cinco fechadas, com campo para explicação e duas abertas. Das 11 questões, 07 eram sobre a *ITERS-R* e 04 sobre os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. Destacamos que as questões, em sua maioria, tinham apenas duas alternativas como resposta: sim ou não. Somente a terceira questão apresentava mais uma alternativa de resposta que era “nem sempre”. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontra no Apêndice C.

O grupo da manhã respondeu os questionários no último encontro de 2014, com a presença da pesquisadora. O grupo da tarde preferiu responder o questionário após o encontro e encaminhar as respostas por e-mail. Apesar de terem se comprometido em enviar os questionários na semana seguinte do último encontro, um dos questionários chegou 15 dias depois e o outro apenas em meados de janeiro de 2015. Tal fato fez diferença no preenchimento das informações, no sentido inverso do esperado: as professoras da manhã foram mais detalhistas em suas respostas, escreveram mais. As da tarde responderam o mínimo e muitas questões não foram respondidas por completo, o que dificultou a análise dos dados. Também houve diferença quanto à identificação delas: as professoras da manhã se identificaram e as da tarde preferiram não se identificar.

Para facilitar a compreensão das respostas de cada uma das professoras, adotamos as mesmas letras para as professoras da manhã (A, B e C) que adotamos no Diário de Campo, pois as mesmas se identificaram. Já para o grupo do período da tarde, usaremos duas letras aleatórias (X e Y), sem qualquer vinculação com as letras adotadas anteriormente, já que as mesmas não se identificaram.

Contudo, as respostas dos questionários vieram corroborar muito do que já havíamos observado, como apontam as respostas descritas nos itens a seguir.

1. ***ITERS-R* como instrumento de avaliação institucional:** as respostas a essa primeira questão foram unânimes: todas responderam afirmativamente que a *ITERS-R* pode ser um bom instrumento de avaliação institucional, fato que já havíamos observado durante os encontros, o que corroborou para a confirmação de uma das principais hipóteses ao iniciar essa pesquisa.
2. **Itens da *ITERS-R* de fácil compreensão:** apesar da maioria das respostas serem afirmativas, uma vez que apenas uma professora escolheu a resposta “nem sempre”, essas respostas não confirmam o que observamos durante os encontros e até mesmo o que algumas professoras falaram, como já relatado.
 Algumas hipóteses podem ser levantadas para essa divergência: talvez a ajuda da pesquisadora na “tradução” dos itens que elas tinham dificuldade, tenha facilitado o trabalho e elas não tenham percebido as suas dificuldades, embora tenham expressado esse fato em mais de um encontro. Outra hipótese seria o fato de, conforme elas foram se familiarizando com o tipo de pergunta (que é sempre o mesmo em todas as dimensões) consideraram que as mesmas eram de fácil compreensão.
3. **Conceitos de qualidade nas dimensões da *ITERS-R*:** nessa pergunta, não houve um padrão semelhante de resposta: as três professoras da manhã não responderam nem afirmativamente, nem negativamente, mas explicaram que:

Acredito que não existe um conceito formado de qualidade na Educação Infantil. É um processo em formação. Existe no Brasil os Indicadores do MEC, mas ainda existe (sic) lacunas a serem respondidas. (Professora B).

Ainda não consegui me posicionar, precisaria vivenciar mais e poder me apropriar melhor. (Professora C).

Alguns conceitos expostos levam em consideração a qualidade mensurada em outros lugares e não no nosso país, cidade..., o instrumento nesse caso serve para criarmos metas para embasar nosso patamar de qualidade (Professora A).

As respostas nos permitem afirmar que, uma das professoras não acredita que exista um conceito construído no Brasil acerca do que seria qualidade na Educação Infantil, mesmo com os Indicadores. No segundo caso, a professora diz precisar de mais tempo

de vivência com a *ITERS-R* para poder responder e a terceira acredita que a *ITERS-R* possa servir como base para construção de um novo conceito de qualidade.

No grupo da tarde, as duas professoras responderam de forma negativa, e somente uma delas justificou a resposta:

Porque os itens não são bem claros e detalhados para abranger bem os campos abordados. (Professora Y).

4. **Participação nos encontros e contribuição da pesquisa para o trabalho:**

consideramos essa questão uma das mais importantes, pois buscava saber quais e se havia contribuições reais ao trabalho das professoras que a avaliação com a *ITERS-R* pudesse ter trazido. Nas respostas, houve unanimidade: todas as professoras responderam que gostaram de participar dos encontros, que o trabalho trouxe contribuições e justificaram:

Já havia tido um primeiro contato com o instrumento, contudo dessa vez foi possível pensar algumas questões relacionadas ao trabalho desenvolvido na unidade com mais profundidade. (Professora X).

Sim, pois podemos ter uma dimensão mais exata de onde podemos estar falando. (Professora Y).

As reflexões nos fazem pensar na prática diária, nas concepções do grupo escolar. (Professora A).

Por ser (sic) questões que envolvem a prática favorece a reflexão que, por si só, já ajuda seja em tempo presente, quanto a ações pontuais a curto espaço de tempo. (Professora C).

Conhecer a *ITERS* ampliou meu conhecimento do que pode ser ou deve ser um trabalho de qualidade. Acredito por exemplo que podemos transformar os quesitos, em objetivos a serem atingidos. (Professora B).

Em quase todas as respostas, percebemos que as professoras consideram que a escala tem elementos da prática vivida por elas e esse é o fator que leva à reflexão. Destacamos a última resposta, em que a professora aponta para a possibilidade de construir, a partir dos itens da escala, um plano de ação para melhoria da qualidade na unidade, o que é uma proposta possível a partir dessa primeira autoavaliação.

5. **Presença da pesquisadora nos encontros:** apesar de essa ser uma das questões que discutimos se deveria ser feita, já que estaríamos presente no momento do preenchimento, decidimos por mantê-la no questionário. Mesmo considerando que, de fato, as respostas poderiam ser influenciadas pela presença da pesquisadora, entendemos que a questão era importante, pois, uma das hipóteses apontada pelos trabalhos levantados que usaram a *ITERS-R*, era a importância de se contar com uma pessoa externa à unidade, para mediar o uso da escala.

Todas as respostas foram positivas e as justificativas enfatizaram a possibilidade de esclarecer dúvidas sobre o uso da escala:

Sim, pois esclareceu as dúvidas quanto às questões mais confusas e a utilização adequada do instrumento. (Professora A).

Porque a compreensão foi mais rápida. (Professora C).

Sim. Foi interessante a presença da pesquisadora para elucidar algumas questões referentes ao instrumento, que até o momento não estavam claras. (Professora X).

Pois ajudou a esclarecer e tirar dúvidas quanto aos itens avaliados. (Professora Y).

Sua presença esclareceu as questões em que ficamos em dúvida, mediou os debates e ampliou as discussões sobre o instrumento. (Professora B).

Embora as respostas confirmem a importância de uma assessoria externa que conheça o instrumento, elas também demonstram que a forma de redação das questões da *ITERS-R* não é clara e seu uso também não é de fácil entendimento, o que já foi demonstrado em outras pesquisas sobre a escala.

Destacamos a resposta da Professora B., que vai além e sugeriu a importância da pesquisadora na mediação dos debates, outro ponto que merece atenção, na continuidade da aplicação do instrumento.

6. **Possibilidade de uso da *ITERS-R*, como instrumento de avaliação institucional, por toda a equipe:** esta questão também era importante para a comprovação de outra hipótese basilar da pesquisa: o uso da *ITERS-R* como instrumento de autoavaliação nos CEIs da rede municipal de São Paulo. Mais uma vez a hipótese se confirmou e todas as professoras responderam afirmativamente. As formas e momentos sugeridos

pelas professoras mostram a riqueza e diversidade de ideias e propostas, muitas vezes mal aproveitadas ou nem sequer consideradas, nos processos de autoavaliação nas unidades escolares:

A princípio acredito que é necessário fomentar a necessidade dessa discussão com a apresentação do instrumento de forma geral; em seguida aprofundar as avaliações em cada tópico e estudar, pensar na prática e concepções, a partir de cada item seria interessante. (Professora A).

Acredito que todos podem sim discutir com uso deste instrumento; acredito que vale a pena um estudo antecipado com a equipe do que é qualidade. (Professora B).

Acredito que possa ser discutido a qualquer tempo, seja agora na avaliação final, no PEA ou mesmo nas reuniões pedagógicas. (Professora C).

As respostas se complementaram: a professora A. dá um passo a passo; a B. sugere um estudo preliminar, a fim de discutir o conceito de qualidade e a professora C. sugere os momentos para uso da escala.

As duas professoras da tarde só responderam de forma afirmativa, mas não completaram a questão com outras informações.

7. **Possibilidade de uso pelos pais e funcionários da *ITERS-R* como instrumento de avaliação institucional:** essa era a mais difícil de ser respondida, porque não houve participação dos demais segmentos da escola para que se pudesse avaliar o que era a pretensão inicial da pesquisa. Em consequência, as opiniões foram bastante divergentes: três professoras responderam de forma negativa; uma, de forma afirmativa e uma respondeu que “talvez”.

As professoras que responderam negativamente alertaram sobre o fato de os funcionários e pais não terem condições de responder aos itens por falta de conhecimento acerca da rotina escolar, o que nos pareceu algo que merece atenção por parte da gestão:

Porque é importante que a equipe de funcionários se aproprie melhor da avaliação e só então compartilhar com os pais. (Professora C).

O instrumento possui algumas limitações e me parece ser mais adequado para utilização da unidade. Sendo assim, para utilização da comunidade com

um todo, considero ser necessário um instrumento mais abrangente. (Professora X.).

É um instrumento muito específico, com conhecimentos de cada participante da equipe. Os pais não responderiam com conhecimento real do dia a dia escolar. (Professora B.).

Pensamos que parte dessa percepção pode ser devido ao processo desenvolvido quando da autoavaliação com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil do MEC, já que uma das questões levantadas, na avaliação do processo, foi a dificuldade dos pais responderem aos itens por não conhecerem a rotina de trabalho. Tanto isso era verdade, que um dos objetivos do Plano de Ação elaborado, foi ampliar o conhecimento dos pais acerca das ações da escola.

Apenas uma professora acha que é possível o uso do instrumento com toda a comunidade:

Através de reuniões pontuais ao longo do ano onde toda a comunidade escolar discuta e reflita sobre os itens avaliados (Professora Y.).

Por fim, a Professora A. ponderou acerca da adequação da linguagem para os pais:

Talvez deva adequar para os pais uma vez que a linguagem é difícil entendimento.

8. **Participação no processo de avaliação com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil:** das cinco professoras que responderam o questionário, duas não participaram da autoavaliação com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e três participaram. Das três professoras que participaram, duas responderam o que acharam do processo e dos Indicadores:

Considero o instrumento, adequado e bastante coerente com a realidade vivenciada no CEI. (Professora X).

Longo, o que dificultou a participação principalmente familiar; houve itens que os pais desconheciam ou não tinham como avaliar por ser muito específico ao mobiliário, espaço, etc. (Professora C).

Como a amostra de respostas é pequena, não podemos fazer uma avaliação do uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, mas, pelo documento que foi elaborado

pela equipe gestora sobre esse processo, conclui-se que, de fato, os participantes avaliaram de forma positiva o uso dos Indicadores.

9. Adequação da *ITERS-R* e dos Indicadores para avaliação institucional na educação infantil: para os resultados da pesquisa, essa também era uma questão fundamental, embora achássemos que ela seria difícil de responder pelas professoras que vivenciaram pouco a *ITERS-R* e outras que não participaram da avaliação com os Indicadores. As respostas foram diversas:

Os dois são bons, uma vez que faz “mover” (sic) para dar qualidade de atendimento para nossas crianças. (Professora A.).

Acredito na importância dos dois. Na minha opinião, são complementares. Os Indicadores é (sic) um estudo profundo da unidade onde vocês estabelecem metas a curto, médio e longo prazo. A *ITERS* é específico, estabelece uma nota; nós repensamos nossas atitudes com os dois. (Professora B.).

ITERS, por ser mais direcionada ou mesmo mais específico e bem detalhado ao nosso trabalho, facilitando a compreensão a que item devemos focar mais. (Professora C.).

Acredito que os Indicadores sejam mais adequados, pois dão conta da complexidade do trabalho e dos contextos em que ele se dá. Também acredito que os Indicadores seja um instrumento mais complexo. (Professora X.).

Destacamos a resposta da Professora B, que considera que os dois instrumentos podem ser usados de maneira complementar, pois teriam objetivos diferentes. Essa era uma das hipóteses iniciais de que, para cada unidade, dependendo do contexto e do perfil, um ou mais instrumentos de autoavaliação poderiam ser usados com o objetivo de iniciar um movimento de reflexão e a construção de um plano de ação para melhoria da qualidade.

6. Conclusões

No atual cenário brasileiro, no que tange à avaliação, estamos em disputa. Disputa de projetos, disputa de ideias. Nesse sentido, entendemos que o presente trabalho pode contribuir com este debate, trazendo elementos que sirvam como subsídios para que algumas ações possam ser repensadas e outras implementadas.

Entendemos que qualidade é um conceito definido a partir de múltiplas dimensões, com condicionantes históricos, culturais e sociais, e que deve ser construído a partir das concepções dos atores envolvidos no processo educativo.

A autoavaliação participativa se torna fundamental nesse processo, a fim de que todos possam emitir sua opinião a respeito da qualidade da educação que se deseja para as crianças, os jovens e os adultos. A autoavaliação participativa também atua como elo entre os envolvidos, possibilitando que esses se comprometam, por meio de ações de curto, médio e longo prazo, a elevar ou implementar a qualidade desejada. Nesse processo, indicadores, escalas e outros instrumentos podem ser usados como subsídio para o início desse processo avaliativo.

Essa pesquisa teve como objetivos analisar as diferenças e semelhanças entre a *ITERS-R* e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil do MEC, através de pesquisa bibliográfica e documental e de um estudo de caso em um CEI da rede municipal de São Paulo, cuja finalidade era conhecer a percepção dos pesquisados acerca do processo de autoavaliação institucional com o uso dos dois instrumentos.

Para a pesquisa, propôs-se uma forma de uso da *ITERS-R*, baseada nas pesquisas desenvolvidas por Bondioli na Itália: a escala servindo como instrumento para uma autoavaliação da escola num processo de discussão da qualidade negociada.

Também se pretendia comprovar algumas hipóteses acerca da *ITERS-R*: se a escala seria capaz de medir a qualidade de um CEI e se constituiria um bom instrumento de autoavaliação para ser usado no contexto brasileiro. Outra questão que a pesquisa buscava responder era se a concepção de qualidade dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e demais documentos institucionais do MEC, eram os mesmos da *ITERS-R*.

Pela pesquisa bibliográfica, mapeou-se o estado da arte das pesquisas brasileiras com escalas. Nessas pesquisas, alguns resultados eram comuns quanto ao uso das escalas como a

necessidade de adequação dos termos ao contexto brasileiro; altas taxas de concordância entre avaliadores externos e o pressuposto de que as escalas poderiam ser um bom instrumento para avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil, uma vez que teriam os mesmos conceitos de qualidade encontrados na legislação brasileira.

No entanto, ao analisarmos de forma mais detalhada o principal instrumento disponível atualmente no Brasil para a realização de autoavaliação institucional na educação infantil, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e a *ITERS-R* pudemos verificar que:

1. Não há correspondência entre as dimensões dos Indicadores e da *ITERS-R*.
2. Mesmo nas dimensões que tem o mesmo nome, ao analisarmos os itens que as compõem, verificamos que são avaliados aspectos muito diferentes, como por exemplo, na dimensão Interação, que tem essa mesma nomenclatura nos dois instrumentos. Nos Indicadores, os itens avaliam situação que desrespeitam a criança, tempo de espera e atendimento das necessidades fisiológicas das crianças. Já na *ITERS-R*, na dimensão de mesmo nome, os itens avaliam a interação entre as crianças e entre os adultos e as crianças, além da disciplina.
3. A dimensão “Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais” dos Indicadores não possui correspondência com nenhuma dimensão da *ITERS-R*, o que se repete com outros tantos itens dos Indicadores, que tratam de questões específicas do contexto brasileiro, como número máximo de crianças por agrupamento, pagamento do piso salarial nacional para as professoras, discussão dos critérios de matrícula com os pais, entre outros.

Assim, entendemos que a *ITERS-R* precisaria ser reformulada, levando-se em consideração aspectos importantes e peculiares do sistema de ensino brasileiro, para que pudesse contemplar os mesmo princípios e valores da educação infantil nacional.

A partir dos dados coletados no CEI pesquisado, acerca do processo de autoavaliação com os Indicadores, pudemos concluir que, na autoavaliação com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, é possível unir gestores, professores e pais em torno do debate da qualidade e que, a partir desses resultados, é possível implementar ações que, de fato, modifiquem a realidade da escola. No entanto, os participantes do processo de autoavaliação apontaram que são necessárias ações de formação com os pais, para que esses compreendam as dimensões dos Indicadores e possam, efetivamente, emitir suas opiniões de

forma consistente. Também deve haver uma reavaliação das ações implementadas no Plano de Ação da unidade, para que se verifique sua eficácia e o atendimento dos objetivos propostos pelo grupo que realizou a autoavaliação.

Por outro lado, a aplicação da *ITERS-R* no mesmo CEI confirmou alguns resultados já observados com a escala, em outras pesquisas já realizadas no Brasil: a necessidade de revisão dos termos da escala para uma melhor compreensão e adequação à realidade brasileira.

Alguns resultados de pesquisas com escalas (Piotto et al., 1998; Ribeiro 2010) demonstraram a dificuldade de compreensão de termos usados nas escalas. Tais resultados propõem uma nova questão de pesquisa: a dificuldade de compreensão se dá por conta dos termos utilizados ou pela falta de repertório teórico dos participantes sobre os temas contidos nas diferentes dimensões propostas pela escala?

Ao longo dos encontros, observamos que a *ITERS-R* pode ser um instrumento promotor do debate acerca das boas práticas em educação infantil, inclusive problematizando o próprio conceito de qualidade. Por vezes, durante a discussão das perguntas em busca da resposta que refletisse aquele CEI, as professoras aprofundavam a discussão repensando suas práticas e as práticas institucionais. Por vezes, chegaram à conclusão de que algumas ações não eram comuns na unidade como um todo, sendo que cada professora atuava pedagogicamente de uma forma e que muitos aspectos deveriam ser discutidos no coletivo, por todos, o que não acontecia.

As professoras e a Assistente de Direção que participaram dos encontros de discussão da *ITERS-R* avaliaram, ao final dos encontros, que a *ITERS-R* pode ser um bom instrumento de avaliação institucional, confirmando nossa hipótese inicial. No entanto, ao serem questionadas se a escala poderia ser usada por todos os segmentos da escola (gestores, professoras, demais funcionários e pais), as participantes fizeram importantes considerações, algumas alertando sobre a importância da equipe se apropriar primeiro do instrumento, para depois compartilhar com os pais. Outras considerando que, por tratar de questões internas ao funcionamento da unidade, ela não poderia ser usada com os pais, pois eles não saberiam respondê-la.

Por fim, as participantes ao analisarem o processo de autoavaliação com os Indicadores e com a *ITERS-R*, concluíram de diferentes formas: que os dois instrumentos poderiam ser complementares; que a *ITERS-R* é mais adequada para os professores e os Indicadores são mais adequados para o CEI, pois são mais complexos e refletem melhor a complexidade do trabalho.

Entendemos, pelo estudo desenvolvido, que os instrumentos disponíveis pesquisados, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e *ITERS-R*, podem ser importantes suportes para que a autoavaliação participativa aconteça e para que todos os envolvidos na educação das crianças pequenas: gestores, professores, funcionários e pais, possam refletir sobre as ações e práticas, sobre os espaços e ambientes, sobre os materiais e sobre todos os aspectos que influenciam diretamente a qualidade da educação recebida pelas crianças. A autoavaliação institucional, participativa e democrática pode se constituir no caminho para que possamos construir uma nova lógica de avaliação.

Por outro lado, foram várias as dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa no CEI.

A primeira delas foi criar uma proposta de avaliação negociada com o uso da *ITERS-R* para um CEI da rede direta de São Paulo. Até então, a única pesquisa que temos conhecimento que usou a escala como instrumento para a discussão da qualidade foi a de Zucoloto (2009) que, após a aplicação da escala pelas professoras, usou-a como base para a formação em serviço da equipe. Porém, o que se objetivava era uma outra dinâmica: não a aplicação da escala através da observação dos espaços, atividades e ambientes, mas a criação de um grupo formado pela equipe gestora, professoras, funcionários das demais áreas e pais, que, de forma conjunta, discutissem os itens e chegassem a um “diagnóstico” da escola e, a partir desse, construíssem um plano de ação para melhoria da qualidade.

No entanto, a primeira dificuldade foi envolver os demais funcionários do CEI: a alimentação escolar e a limpeza são feitas por funcionários de empresas terceirizadas e as funcionárias da inspetoria e secretaria não participavam dos horários coletivos. Dessa forma, embora tivéssemos solicitado a gestão um horário para conversar com esses funcionários, o mesmo não foi viabilizado.

Já no grupo de gestão, apenas a Assistente de Direção se dispôs a participar do grupo de discussão. A Diretora, embora tenha também se comprometido, não conseguiu participar de nenhum encontro, pois estava sempre resolvendo outras questões. A Coordenadora Pedagógica ouviu toda a proposta, reservou o horário coletivo para tal, mas, pela decisão da gestão de que os encontros deveriam ser nos horários individuais não participou, pois não estava no CEI nesses horários.

Quanto às professoras, quando, num primeiro momento, aventou-se a possibilidade de realizar a pesquisa no horário coletivo, muitas professoras aceitaram participar. Porém, após a definição da Direção do CEI de que a pesquisa deveria ser realizada nos horários individuais,

pois os horários coletivos deveriam continuar com o PEA, a participação ficou restrita a quatro professoras, de um total de quinze.

Nenhum pai ou responsável, apesar da apresentação da proposta na reunião de pais, aceitou participar dos grupos de discussão. Há que se ressaltar que os encontros, nos horários determinados, não contribuíram para tal, uma vez que aconteciam das 7h às 8h ou das 18h às 19h. Some-se a isso, o fato do CEI não ter, ainda, uma participação significativa da comunidade em suas atividades, tema esse que vem sendo objeto de trabalho da gestão.

Todos esses fatores impossibilitaram que se pudesse desenvolver a pesquisa do modo como foi concebida, originalmente. Na prática, a discussão se deu com apenas quatro professoras e a Assistente de Direção e a pesquisa tem seus resultados limitados por esse fato. Novas pesquisas são necessárias para que se possa avançar na comprovação do uso da *ITERS-R* como instrumento de autoavaliação para as instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos.

Mas, voltando ao nosso questionamento inicial, será então que é possível medir a qualidade da educação infantil? Uma escala pode atribuir uma nota que, de fato, espelhe a realidade multifacetada das instituições? Essa avaliação pode ser feita por um avaliador externo, que apenas observe as práticas e ambientes e responda perguntas? Percebemos pelo estudo de caso realizado, que seria simplificar demais a realidade aceitar que uma nota atribuída através de uma escala ou mesmo uma cor atribuída através de um indicador seja suficiente para refletir a realidade das unidades educacionais, sejam quais forem elas. São muitas as variáveis que estão presentes no microcosmo da unidade educacional para que qualquer medida possa expressar, de fato, as contradições, os embates, os desafios vividos pelos sujeitos que lá atuam.

Os resultados da pesquisa não esgotam o tema, pelo contrário: abrem novas possibilidades de pesquisa, com outros instrumentos, com a construção de novas metodologias, mas exigindo, sempre, a participação dos pais e funcionários e com a possibilidade de criação de um comitê de autoavaliação que acompanhe, critica e permanentemente, as ações que precisam ser implementadas.

Embora não tenhamos soluções padronizadas para todos os problemas de qualidade da educação infantil no país, pensamos que essas soluções só começarão a se concretizar quando forem desenvolvidas pela escola, ações que unam pais, escola e Poder Público na busca de uma avaliação negociada e pactuada, com o apoio técnico e financeiro necessário para isso.

Bibliografia

ANDRÉ, M. E. D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

BALAGUER, I., MESTRES, J., PENN, H. *Quality in Services for Young Children*. Brussels:Comission Equal Oportunities Unit, 1992.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (orgs.). *Avaliando a Pré-Escola: Uma trajetória de formação de professoras*. Tradução: Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Revisão Técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria & Luiz Carlos Freitas. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Tradução: Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Revisão Técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria & Luiz Carlos Freitas. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.934/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 dez.2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: DF, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg – 6 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* – Resumo executivo. Brasília: MEC/SEB, 2011.

_____. Ministério da Educação. *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 24 mai 2013.

BRASIL. CNE, CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999a.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Parecer nº 14, aprovado em 14/09/1999c.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE nº 1, de 03/04/2002b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo de Educação Infantil: resultados preliminares*. Brasília: INEP/ MEC, 2000.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que querem e pensam os sujeitos deste direito*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação/ Cortez, 2006.

CARDONA, M. J.; GUIMARÃES, C. M (coord.). *Avaliação na Educação da Infância*. Viseu: Psicosoma, 2012. No prelo.

_____. *Consulta sobre qualidade da educação na escola*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, nov. 2002.

CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública. *Psicologia: teoria e prática*, Brasília, vol. 24, n. 3, p. 269-277, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n3/v24n3a02.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE CREDENCIAMENTO DE CRECHES. *Priorizando as crianças: Promoção de Qualidade e Sistema de Credenciamento*. Primeira edição, s.d. 127 p. (mimeo). Trad: Ricardo Fagundes Carvalho.

COSTA E SOUZA, João Miguel de Seixas Queirós. *Caracterização das creches portuguesas: a realidade e a necessidade*. 2008. 197 p. Dissertação (Mestrado em Estatística e Gestão da Informação) – Instituto Superior de Estatística e Gestão da Informação, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, 220p, p. 15-33, jan/abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a02.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. In: *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, ano/vol. 16, n. 002, p. 221-236. Disponível em: <http://200.17.83.38/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 11 set 2013.

CORREA, B.C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 85-122, jul. 2003.

CRAVEIRO, M. C. de F. G. V. *Formação em contexto: um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Minho, 2007.

DAMIANI, M. F. et al. Educação Infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 515-532, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1664/1664.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES. *Early years foundation stage: profile handbook*. London, Qualification and Curriculum Authority, 2008, 86p. (mimeo).

EUROPEAN COMMISSION CHILDCARE NETWORK. *Quality Targets in Services for Young Children*. Brussels:Comission Equal Oportunities Unit, 1996.

FARIA, A. L. G. *Educação Pré-escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. 2.^a ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: *Educação e Pesquisa*, v. 31, n.3. p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

FURTADO, R. A. *Avaliação de Ambientes Educacionais Coletivos para Pré-Escolares*. 2001. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (relatório final)*. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2013.

HARMS, T., JACOBS, E., & CLIFFORD, R.M. Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños – edición revisada. New York: Teachers College Press, 2005.

HARMS, T., CRYER, D., & CLIFFORD, R. M (2004). *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition*. C. Dueñas (Translator), Escala De Calificación Del Ambiente Para Bebés Y Niños Pequeños- Edición Revisada. New York: Teachers College Press.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. In: *Análise Psicológica*, vol. 03, n.º XXIV, p. 363-372, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. *IBGE Cidades*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=355030&search=sao-paulo|sao-paulo|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

KATZ, L. Cinco Perspectivas sobre a Qualidade. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa, 1998. p. 17- 40.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.2. p. 289-300, maio/ago, 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em 20 jun 2010.

MOSS, P., DAHLBERG, G. *Beyond Quality in in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation I*. New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 5, Issue 1, p.03-12, 2008.

NATIONAL ACADEMY OF EARLY CHILDOOD PROGRAMS. *Accreditation Criteria & Procedures*. Washington, National Association for the Education of Young Children, Revised Edition, 1991. 91 p. (mimeo).

OLIVEIRA, M. A. (2000). *Avaliação de ambientes coletivos para crianças pequenas*. Monografia de Conclusão do Programa Especial de Bacharelado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

OLIVEIRA, M. A. et al. Avaliação de ambientes educacionais infantis. *Paidéia*, Ribeirão Preto, vol. 13, n. 25, p. 41-58, jan./ jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n25/05.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2013.

OLIVEIRA, R.P; ARAÚJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PIMENTA, V. M.; PIMENTA, C. O. Análise de uma proposta de avaliação institucional para a escola e para instituições de educação infantil. *Educação em Foco*, Minas Gerais, ano 13, n. 15, p. 93-112, julho 2010. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/92>>. Acesso em: 27 fev 2013.

PIOTTTO, D. C., et all. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: Uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 105, p. 53-76, Nov. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1528.pdf>>. Acesso em: 30 abr 2013.

POPP, B. *Análise das propostas de políticas públicas para o financiamento da Educação Infantil no município de São Paulo*. (2006). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, B. Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, vol. 18, n. 1, p. 65-74, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1899>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

ROSEMBERG, F. Avaliação de Programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 16, p. 19-26, jan/fev/mar/abr 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a02>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

SANTORO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

SÃO PAULO. PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Lei 8.989*, de 29 de outubro de 1979. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/Servidores%20-%20Estatuto_1265987442.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. *Lei 13.399*, de 01 de agosto de 2002. Dispõe sobre a criação das Subprefeituras no município de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2002/1339/13399/lei-ordinaria-n-13399-2002-dispoe-sobre-a-criacao-de-subprefeituras-no-municipio-de-sao-paulo-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. *Lei 14.660*, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=1526&friurl=_-Lei-no-14660-DOC-de-27122007-pagina-05-_.VPddzdC5eUk>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. *Decreto n.º 52.785*, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para surdos – Emebs na rede municipal de ensino. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2011/5278/52785/decreto-n-52785-2011-cria-as-escolas-municipais-de-educacao-bilingue-para-surdos-emebs-na-rede-municipal-de-ensino-2011-11-10.html>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Portaria 3477*, de 08 de julho de 2011. Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=09072011P%20034772011SME>. Acesso em: 31 mar. 2014.

_____. *Portaria 6.771*, de 14 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7675&friurl=_-Portaria-no-6771-DOC-de-14122013-pagina-12-_.VPcbA9C5eUk>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. *Portaria n. 6572*, de 25 de novembro de 2014. Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos Centros Educacionais Unificados da rede municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=8300&friurl=_-Portaria-no-6572-DOC-de-26112014-paginas-16-e-17-_.VNjkw9BTuUk>. Acesso em: 09 jan. de 2015.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22.ed. ver. e ampl. De acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, S. M. *Qualidade do atendimento em creches: análise de uma escala de avaliação*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

SOUZA, S.M.Z. *Avaliação institucional: elementos para discussão*. Texto adaptado da palestra no seminário “O ensino municipal e a educação brasileira” para o curso “Escola de Gestores da Educação Básica”.

SOUZA, T. N.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Avaliação para Promoção da Qualidade em Educação Infantil. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 125-140, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/754>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

SOUZA, T. N. *Análise da adequabilidade da Infant/ Toddler Environment Rating Scale para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto*. 2003. 84 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

_____. *Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros*. 2008. 147 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

SILVA, J. B.; SOUZA, T. N. Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches. In: *Estudos sobre Avaliação Educacional*, São Paulo, v.22, n. 48, p. 137-158, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1632/1632.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

THURLER MG. “A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive”. In: *Sistemas de avaliação educacional*. Série Idéias, n. 30. São Paulo: SEE/FDE, 1998; p. 175-204.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: algumas idéias precursoras. In: *Introdução à Avaliação Educacional*. São Paulo: Ibrasa, 1989. p. 28-40.

_____. Avaliação Educacional: algumas idéias precursoras. In: *Natureza das Medidas Educacionais*. São Paulo: Ibrasa, 1989. p. 41-58.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./ jun. 2004. Disponível em: <[tp://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html](http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html)>. Acesso em 11 set 2013.

ZUCOLOTO, K. A. *Educação Infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R*. 2011. Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANEXO A – Princípios do programa “Promoção de Qualidade e Sistema de Credenciamento”

***Parte A: Interações**

Ai: Interações entre equipe e crianças

- 1- As interações da equipe com as crianças são afetivas e amigáveis.
- 2- A equipe trata a todas as crianças igualmente e tenta acomodar suas necessidades individuais: respeita a diversidade de formação cultural.
- 3- A equipe trata todas as crianças igualmente e tenta acomodar suas necessidades individuais: trata ambos os sexos sem preconceitos.
- 4- A equipe usa uma abordagem positiva para orientação e disciplina.
- 5- A equipe responde aos sentimentos e necessidades das crianças.
- 6- A equipe inicia e mantém comunicação com as crianças e sua comunicação transmite respeito.
- 7- A equipe mostra respeito pelo desenvolvimento da capacidade da criança e incentiva sua autoestima e independência.
- 8- A equipe interage com as crianças para estimular sua curiosidade e pensamento.
- 9- A equipe cria uma atmosfera agradável.

Aii: Interações entre equipes e pais

- 10- Há comunicação verbal e escrita com todas as famílias sobre a creche.
- 11- Há um intercâmbio ativo de informações entre equipe e pais.
- 12- Há um processo de orientação para novas crianças e seus pais.
- 13- Os pais e outros membros da família são incentivados a participarem das atividades da creche.

Aiii: Interações na equipe

- 14- A equipe se comunica bem entre si.
- 15- A equipe mostra respeito por outros membros do grupo.

Parte B: Programa

- 16- O programa é planejado para refletir a filosofia e objetivos da creche.
- 17- O programa incorpora as experiências de aprendizado adequadas a cada criança como indicadas pelos registros de desenvolvimento individual mantidos pela equipe.
- 18- O programa dá às crianças a oportunidade de fazerem escolhas e assumirem novos desafios.
- 19- O programa incentiva o desenvolvimento pessoal e social.
- 20- O programa incentiva o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas.
- 21- O programa incentiva o desenvolvimento da criatividade e consciência estética.
- 22- Treino de pinico e troca de fraldas vão ao encontro das necessidades individuais e são experiências positivas.
- 23- Horário de sono e trocas de roupa vão ao encontro das necessidades individuais de descanso, conforto e autonomia.
- 24- Refeições são ocasiões agradáveis.
- 25- O programa oferece grande variedade de experiências individuais e grupais.
- 26- É planejada uma rotina diária que reflita as necessidades, habilidades e interesses das crianças.
- 27- As atividades de rotina são flexíveis e adequadas ao desenvolvimento.
- 28- As transições entre as atividades são suaves.
- 29- O programa incentiva desenvolvimento intelectual.
- 30- O programa incentiva o desenvolvimento da linguagem.
- 31- Há um programa equilibrado e adequado ao desenvolvimento das crianças.
- 32- O programa se prepara para crianças com necessidades especiais.
- 33- O programa é regularmente avaliado, baseado nos objetivos estabelecidos.

Parte C: Nutrição, Saúde e Práticas de Segurança

- 34- A equipe está atenta à saúde e bem estar de cada criança.
- 35- A equipe tenta assegurar-se de que as crianças estejam adequadamente vestidas para brincadeiras ao ar livre, ambientes fechados e para o sono.
- 36- A alimentação segue necessidades nutricionais diárias e são culturalmente adequadas.
- 37- Refeições promovem hábitos nutricionais saudáveis.

- 38- Os alimentos são preparados e armazenados higienicamente.
- 39- A equipe é fiel a princípios de higiene, o que reduz a propagação de doenças infecciosas.
- 40- A equipe incentiva as crianças a seguirem regras de higiene.
- 41- Os produtos potencialmente perigosos são inacessíveis às crianças.
- 42- As instalações e equipamentos são seguros e higiênicos.
- 43- A creche mantém um registro das vacinas das crianças.
- 44- A creche tem escritas as políticas de higiene, médicas, de emergência e procedimentos em caso de acidentes.
- 45- A equipe é familiarizada com procedimentos médicos, de emergência e procedimentos em caso de acidentes.
- 46- A equipe supervisiona crianças o tempo todo.
- 47- As informações sobre saúde e outros assuntos relacionados estão prontamente disponíveis à equipe.

Parte D: Direção da creche e desenvolvimento da equipe

- 48- A equipe e pais estão atentos ao programa e o avaliam juntos.
- 49- Os novos membros da equipe são informados sobre a filosofia e objetivos da creche.
- 50- A creche oferece oportunidades regulares de aprendizado e treinamento à equipe.
- 51- O rodízio da equipe é organizado de forma a oferecer continuidade no cuidado às crianças.
- 52- Informações sobre a direção da creche estão prontamente disponíveis à equipe e pais.

*Extraído do documento “Priorizando as crianças”, tradução de Ricardo Fagundes Carvalho.

APÊNDICE A – Diário da Pesquisa de Campo

12/09 – Fiz a primeira visita o CEI Cidade Genebra e fui recebida pela Assistente de Direção que era professora e agora está como assistente. Ela também é mestranda da FE, o que facilita muito o entendimento e diálogo. Apresentei a proposta para ela e ela se mostrou bem interessada. Disse que estão formando um grupo no setor, pois na rua tem duas creches diretas, uma EMEF e uma EMEI. Já tem avançado alguma discussão e buscam parceria para algumas discussões. Falei do grupo de pesquisa de avaliação negociada e na possibilidade de continuar com uma assessoria dentro do projeto no pós-doutorado. Ela me mostrou a unidade e me apresentou aos professores e funcionários. Pedi para que me enviasse o projeto pedagógico para a caracterização da unidade e também o que elas sistematizaram sobre o processo com os indicadores. Conversei com a coordenadora e agendei para retornar na semana para dois horários coletivos para apresentar a proposta para os professores e funcionários. Também no dia 27/09 haverá reunião de pais e eu falarei da proposta com os pais para ver quem pode aderir.

A unidade tem uma proposta bastante diferenciada: é possível perceber pela decoração, pelas salas e pelo modo como as crianças brincam. A assistente de direção me falou da difícil relação com a comunidade, pois houve um incidente com o neto de uma das líderes comunitárias, pelo qual a escola está respondendo processo. Também me falou sobre a descontinuidade do self-service e eu disse que faria uma intervenção junto ao DAE para que a situação pudesse ser solucionada. Também conversamos sobre outros assuntos e é curioso como as coisas se misturam: a pesquisadora, com a professora de educação infantil, com a coordenadora de creche com a formadora de formadores... Trocamos figurinha sobre vários assuntos e fiquei de enviar algumas propostas para a reunião de pais, como vídeos, revista e jornal que fizemos quando eu ainda estava como coordenadora.

19/09 – Fui no primeiro horário coletivo com as professoras do turno da manhã, às 7h. A coordenadora me disse que o grupo da manhã é formado por 14 professoras. Quase todas estavam presentes. Após a apresentação da coordenadora, fiz a explicação do que consiste a pesquisa e qual é a proposta. Deixei bastante claro que a proposta é por adesão e que a ideia não é discutir os resultados da avaliação da unidade e sim o processo de avaliação institucional. No fim da minha fala, o silêncio se fez presente... Apenas uma professora comentou que achava interessante todo processo de avaliação que pudesse contribuir com a

escola, que sabia que em outros lugares do mundo existiam outros tipos de avaliação. Como não haviam mais manifestações, a coordenadora disse que me passaria os nomes das professoras que concordam em participar.

O horário coletivo das professoras é no refeitório das crianças. Penso que seja por conta de uma informação que a assistente de direção me deu na primeira visita: o CEI não tem muito espaço interno para as crianças usarem em dias de chuva. Assim, eles desativaram uma sala dos professores e transformaram em sala multiuso para crianças e adultos. Lá tem uma televisão com vídeo, uma estante com caixas de brinquedos, um computador para acesso dos professores. Mas não tem mesa, apenas a bancada da televisão e do computador. Penso que por esse motivo, a sala não pode ser usada no horário coletivo. O fato de a reunião ser no refeitório das crianças, com mobiliário adequado às crianças e não aos adultos torna o espaço desconfortável e não promove uma maior concentração, pois também é espaço de circulação das pessoas da limpeza e da cozinha.

25/09 – Fiz a segunda visita para conversar com os professores, agora do período da tarde. O horário coletivo da tarde se inicia às 18h, após a saída das crianças. Nesse dia, uma criança permaneceu no início do encontro, pois seus responsáveis haviam se atrasado. Como na primeira reunião, expliquei a proposta e, diferente do primeiro grupo, nesse vieram muitas perguntas a respeito da escala, de como seria a dinâmica dos trabalhos, em quantas escolas eu estava fazendo a pesquisa, etc. nesse caso, fiquei 30 minutos conversando com o grupo, diferente do grupo da manhã que em 15 minutos já estava indo embora. Da mesma forma que no anterior, após a exposição, disse que elas poderiam conversar com a coordenadora e dizer quem gostaria ou não de participar.

Cheguei mais cedo na unidade e fiquei acompanhando a saída das crianças com a coordenadora. Ela me disse que várias professoras foram procurá-la concordando em fazer parte da pesquisa, o que me causou grande surpresa, uma vez que, dado o silêncio do grupo, achei que não haveriam muitas adesões. Ela disse que apenas duas professoras estavam na dúvida, pois achavam que não “dariam conta” por já estarem estudando.

Tive a impressão de que o grupo da tarde é composto por professoras mais novas, mais falantes e mais questionadoras. Comentei isso com a coordenadora ao final da reunião e ela disse que era verdade, que os grupos eram bem diferentes.

27/09 – Sábado, dia de Reunião de Pais. O refeitório foi reorganizado somente com as cadeiras e às 9h já estavam as professoras e a coordenadora. Algumas pais foram chegando. A coordenadora iniciou a reunião se apresentando e dizendo que estava assumindo o cargo

enquanto a coordenadora efetiva gozava da licença maternidade. Deu alguns informes sobre a participação das famílias nas festas, os casos de vandalismo e invasão da escola. Depois me apresentou e me deu a palavra. Eu expliquei sobre o projeto e perguntei quais dos pais presentes haviam participado da avaliação com os Indicadores. A princípio ninguém levantou a mão e a coordenadora fez uma intervenção dizendo que foi aquela que fizeram o dia todo e então duas mães se manifestaram. Disse que aqueles que quisessem participar que procurassem a coordenadora para dar o nome e o melhor horário. Após a minha fala, os pais foram encaminhados para a sala. A coordenadora então me disse que o CEI havia sido escolhido para participar do grupo de trabalho montado em SME que farão a revisão dos Indicadores. Apenas 5 escolas da rede participaram e o CEI era o único CEI.

A reunião de pais foi bastante informal. Não acompanhei o momento nas salas. Uma mãe me disse que tinha que ir embora logo para fazer comida para as filhas e ir trabalhar. Disse que muitas mães trabalham no sábado.

20/10 – Após duas semanas de pausa para participação em um Congresso fora de São Paulo, retomei o contato com a equipe, perguntando quando poderia ir para começar os trabalhos. A essa altura, a diretora que estava em férias já havia retornado e ela me disse que poderia começar naquela semana e que teria uma professora no período da manhã e três no período da tarde. Achei que ela havia se enganado, pois a coordenadora havia me dito que quase todas da manhã haviam concordado em participar e retornei o e-mail insistindo nesse número e ela me respondeu que eles estavam corretos. Fiquei pensando o que poderia ter acontecido, mas mesmo assim, fui para começar o trabalho com a professora da manhã.

22/10 - Já no início da conversa, perguntei à professora A.. se ela sabia o que havia acontecido, pois a coordenadora havia me dito que mais professoras concordaram em participar da pesquisa e ela disse que acreditava ser porque a pesquisa se daria nos horários individuais e não no horário coletivo e que as professoras não queriam usar o horário individual para isso. De qualquer forma, nesse dia, expliquei a ela como funcionava a escala e como iríamos trabalhar: disse que o ideal era que a equipe gestora participasse conosco. Ao analisar a escala, A. dizia que diferente dos indicadores que servem mais para uma avaliação da instituição, a escala parecia dizer mais sobre o trabalho em si das professoras. Após nossa conversa, A. decidiu que começaríamos pelas dimensões 2 e 3, pois queria saber se o trabalho que ela fazia estava de acordo com o que se considera qualidade “lá fora”. Após a reunião com A., fui conversar com a diretora e perguntei sobre a hipótese de A. para a não participação das demais professoras e ela disse que era possível. Também perguntei sobre o

registro do processo com os Indicadores e ela me relatou como foi o processo. Perguntei se ela, a assistente e coordenadora participariam conosco e ela disse que sim e que ela poderia ficar no grupo da manhã junto com A. Não pude conversar naquele dia com a coordenadora para tentar entender o que de fato havia acontecido.

05/11 – Cheguei com as cópias das dimensões que havíamos combinado e qual não foi a minha surpresa em ver se aproximar mais duas professoras (que passarão a ser chamadas de B. e C. respectivamente). Agora o grupo era de quatro, contando com a diretora. Distribui as duas cópias que havia trazido e fiz uma breve explicação da escala e de seu uso e também dos objetivos da pesquisa. Começamos então a discutir os primeiros itens da Dimensão 4 – Ouvindo e Falando, para elas irem se familiarizando com a Escala. Infelizmente a diretora teve que se ausentar, pois fora chamada para resolver um caso de uma professora que entrara de licença, como me diria depois. Logo que começamos a responder, uma das professoras - B. perguntou-me como seria possível discutir os itens se a resposta que cabia a cada pergunta era apenas sim ou não. Respondi que esse uso que eu estava propondo da escala não era o uso original do instrumento e que a discussão se daria exatamente quando fôssemos responder as perguntas e porventura não houvesse consenso ou ainda quando na atribuição das notas às dimensões se houvesse discordância. Como o tempo era curto e não havia material individual para todas, decidi que começaríamos de fato a responder as perguntas na próxima semana, pois traria os materiais reproduzidos para todas as participantes.

07/11 – Primeiro dia de encontro com o grupo da tarde. Uma das professoras estava no médico e outra em licença, assim nos reunimos em três: eu, e as professoras D. e E., sendo que uma delas estava como assistente de direção. Como no grupo da manhã, apresentei a escala versão traduzida para o espanhol e a folha com o resumo das dimensões. Pedi que escolhessem duas e o grupo da tarde, após perguntar o que o grupo da manhã havia escolhido, optou pela Dimensão 2 – Ouvindo e Falando e pela dimensão 6 – Estrutura do programa. Mais uma vez, disse que começaríamos o trabalho na próxima semana, de posse do material impresso.

Apesar de ter chegado às 18h, só conseguimos começar 20 minutos depois. A professora da tarde se mostrou bastante interessada na proposta, assim como a assistente de direção que, como já mencionado, também é mestrandia da FEUSP.

12/11 – Hoje foi o primeiro dia que começamos, de fato, a discutir os itens da escala. As professoras da manhã escolheram as dimensões 4 (Atividades) e 5 (Interação). Começamos pela Dimensão 4. Já na primeira pergunta, houve alguma dificuldade de

entendimento por parte delas. Depois de alguma discussão, chegaram num consenso sobre a primeira resposta. E assim se sucedeu para as demais perguntas da primeira subdivisão. Em 30 minutos de trabalho efetivo, conseguimos responder apenas o item 12. No final, as professoras disseram ter achado legal o trabalho, principalmente a discussão, mas também acharam as perguntas de difícil entendimento. A diretora não participou nesse encontro.

Nota-se uma grande demora para o início do horário quer seja coletivo, quer seja individual. Às 7h, nem todas as professoras chegaram e muitas vão tomar café nesse horário. No nosso grupo, as três iniciaram o café por volta das 7h10 e até 7h30min ficamos conversando sobre a escola. Pela discussão do grupo, é possível perceber que as professoras não acham que o horário coletivo de estudo tem sido eficiente para a mudança de conduta das professoras. Alegam que as professoras sabem o que devem fazer e não fazem porque não acreditam. Também reclamaram dos cursos de formação oferecidos por SME, sempre com as mesmas temáticas (relações étnico-raciais, questões de gênero e população indígena).

14/11 – O primeiro dia de discussão da *ITERS-R* com o grupo da tarde foi bastante diferente do grupo da manhã. Logo quando cheguei, a assistente de direção me disse que a outra professora que havia se interessado em participar das discussões estava em tratamento médico e que não estaria no CEI em nenhuma sexta-feira à tarde, dia dos encontros do grupo. Assim, o grupo de três, ficaria com duas. O grupo da tarde havia escolhido trabalhar com as Dimensões 3 (Ouvindo e Falando) e 6 (Estrutura do Programa). Começamos então com a Dimensão 3 por ela ser menor (tem apenas 3 subitens). Diferentemente do grupo da manhã, o grupo da tarde não teve dificuldade em entender as questões, no entanto, o consenso foi mais difícil, mesmo entre duas pessoas apenas. Talvez seja pelo fato da assistente de direção ser professora na unidade e estar no cargo há poucos meses. Outra dificuldade foi responder pensando na unidade e não em seu trabalho individual como professora. Em vários momentos, a Professora E. dizia: “Ah, isso eu faço, mas não é todo mundo que faz...”. O grupo da tarde usou exatos 30 minutos para responder as questões e então passamos às instruções de como dar as notas. Rapidamente a Professora E. entendeu a dinâmica da escala e, em um dos subitens, a nota obtida, considerada como inadequado. Então a Professora E. disse que queria rever essa questão, e elas rediscutiram o assunto (foi um dos que houve divergência) e resolveram mudar a resposta, o que alterou a nota final de 1 para 2. No final dos trabalhos, as duas acharam que o CEI estava bem naquela dimensão.

Foi possível perceber uma certa discordância entre as opiniões da professora e da assistente de direção. Não saberia dizer se devido ao fato dela estar numa posição de gestão ou se por elas pensarem de forma diferente. Também por muitas vezes houve a dificuldade de avaliar se determinada postura era adotada por todos do CEI ou não, o que revela desconhecimento das práticas das colegas.

19/11 – Continuando o trabalho com o grupo da manhã, comecei, às 7h15, apenas com a Professora A. Após alguns minutos a Professora B. chegou e rapidamente se juntou a nós. A Professora C. não estava presente e a diretora, apesar de estar na unidade, não participou. Conseguimos fazer mais dois subitens e houve uma menor dificuldade de compreensão das questões e apenas uma discordância maior no item que se referia às atividades de artes: se a expressão individual das crianças era incentivada ou não. Um item que promoveu uma maior reflexão por parte das professoras também foi de Artes, que se referia ao fato das crianças não serem obrigadas a participar das atividades de artes e terem, pelo menos, duas opções de atividades disponíveis. Nesse momento, as professoras diziam que elas faziam, mas não acreditavam ser uma prática institucional, adotada por todos. Nesse momento, a Professora C. comentou: esse é um item para levarmos para a reunião.

Nesse dia, aproveitei um momento para perguntar sobre a sala multiuso e me foi explicado que ela foi montada esse ano, para que se pudesse ter um outro espaço sem ser a sala de aula para as crianças usarem. Antes, o local era usado como sala das professoras, mas elas dizem que não era muito usado por ser um espaço pequeno: o horário coletivo acontecia no refeitório. Perguntei se elas achavam que tinha sido bom o novo uso da sala e a Professora C. disse que sim e a Professora A. disse que não, que achava que as professoras ficaram sem espaço algum para suas atividades. No final, ambas concordaram que a sala não era multiuso, pois na verdade só era usada como sala de vídeo e raramente era usada pelas professoras: apenas quando se precisava do computador.

03/12 – Após uma semana de pausa nos trabalhos, pois tive uma conjuntivite viral que me impediu de realizar as minhas atividades, retornei à escola. Para o encontro que eu faltei, havia pedido por e-mail que o grupo da manhã terminasse a Dimensão 4 (Atividades) pois essa é uma das dimensões com maior número de itens da *ITERS-R*. Apesar do meu pedido, quando cheguei, constatei que apenas a Professora A. havia avançado algumas perguntas no item seguinte da dimensão. Então, começamos de onde havíamos parado. Como a escala já era mais familiar para as professoras (nesse encontro estavam presentes as três professoras), conseguimos avançar em mais 3 subitens. As maiores discussões e discordâncias foram no

item 20 (Brincadeira de Faz de Conta). A Professora C., durante as discussões, anotava pontos de interrogação ao lado dos itens que ela considerava que seriam importantes de serem discutidos com as demais professoras. A Professora B., comentou novamente acerca da dificuldade de responder algumas questões em nome do grupo. Em alguns momentos, as professoras demonstravam desconhecer as práticas das colegas. Em uma das questões, sobre a participação das professoras nas brincadeiras de faz de conta com as crianças, a Professora A. fez uma autoavaliação dizendo que ela mesma não fazia esse tipo de coisa. Outro item que deu discussão foi o 19 (Blocos). As pesquisas realizadas no Brasil já apontavam que esse era um item que merecia um maior detalhamento. Mas a dificuldade não foi em entender o que eram blocos, pois havia uma explicação sobre quais tipos de materiais faziam parte dessa categoria. A discussão e a constatação foram sobre a ausência desse tipo de material no CEI. Também as professoras discutiram como seria importante ter blocos como material para uso com as crianças. Ao final do tempo, restaram ainda dois itens para responder. As professoras me disseram que o trabalho teria que ser finalizado na próxima semana, pois na outra já seria o recesso. Elas se prontificaram a ter mais um encontro na próxima semana para me ajudar. Disse a elas que na quarta terminaríamos a dimensão, eu as ensinaria a fazer a pontuação e que eu precisava que elas respondessem um questionário, que me dará os dados que preciso para a pesquisa.

05 e 10/12 - Os dois últimos encontros foram usados para preenchimento do questionário. No caso do grupo da manhã, também fizemos a pontuação das dimensões e as professoras da manhã não ficaram surpresas com algumas notas baixas, pois ao longo da discussão já haviam entendido em quais itens a unidade precisava melhorar. No grupo da tarde, no dia do preenchimento do questionário já no fim do ano, a assistente de direção estava com problemas pessoais e ela e a outra professora me pediram para responder depois o questionário. Concordei e pedi que me enviassem por e-mail na semana seguinte. Mas, só consegui as respostas (e apenas as respostas, pois o questionário respondido quando escaneado desaparecia as respostas) um no fim de dezembro e outro no meio de janeiro.

APÊNDICE B - Questionário usado para coleta de dados na pesquisa de campo

Pesquisa de campo “Qualidade na Educação Infantil: é possível medi-la?”

Pesquisadora: Bárbara Popp

Nome: _____ Turno: _____

Sobre a *ITERS-R*

1. Você considera a *ITERS-R* um bom instrumento para avaliação institucional?

() SIM

() NÃO

2. A formulação das questões da *ITERS-R* é de fácil compreensão?

() SIM

() NÃO

() NEM SEMPRE

3. Você discorda de alguns dos conceitos de qualidade expostos nas dimensões que você fez? Por que?

() SIM

() NÃO

4. Você gostou de participar da pesquisa com a *ITERS-R*? Acha que trouxe alguma contribuição para o seu trabalho ou para o trabalho da unidade? Qual?

() SIM

() NÃO

5. A presença da pesquisadora durante as discussões foi importante? Por que?

() SIM

() NÃO

6. Você acha que é possível o uso da *ITERS-R* como instrumento de avaliação institucional na sua unidade, sendo discutida por toda a equipe? De que maneira e em qual momento?

() SIM

() NÃO

7. Você acha que a *ITERS-R* poderia ser usada por toda a comunidade escolar (pais, professores, gestão e demais funcionários)? Por que?

() SIM

() NÃO

Sobre os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

1. Você participou da avaliação com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil realizada em sua unidade?

() SIM

() NÃO

2. O que você achou do instrumento “Indicadores” e do processo de avaliação institucional realizado em sua unidade?

3. Comparando os dois instrumentos (*ITERS-R* e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil), qual você acha mais adequado para a avaliação institucional na educação infantil? Por que?

Use este espaço para quaisquer outros comentários que quiser fazer sobre a pesquisa ou sobre os instrumentos.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a),

Estamos realizando uma pesquisa que faz parte da Tese de Doutorado intitulada **“Qualidade na Educação Infantil: é possível medi-la”** que tem como objetivo analisar dois instrumentos de avaliação institucional para a Educação Infantil de 0 a 3 anos. A pesquisa tem como objetivos realizar um estudo comparativo entre uma das escalas norte-americana (*ITERS-R*) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil publicados pelo MEC, em 2009, analisando as diferenças e semelhanças entre os dois instrumentos e analisando os resultados da aplicação dos mesmos em escolas de educação infantil.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a doutoranda Bárbara Popp da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa Dra Lisete Regina Gomes Arelaro, que se compromete a esclarecer qualquer dúvida que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente por meio dos telefones (011) 99236-0896 ou do e mail poppbarbara@gmail.com.

São Paulo, ____, ____.

_____ Assinatura da Pesquisadora

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu,..... autorizo a utilização das entrevistas realizadas comigo pela referida pesquisa

Estou ciente de que tanto a identificação da instituição como a dos sujeitos serão preservadas, não sendo divulgados nomes ou outros dados que possam identificar os participantes da pesquisa.

São Paulo ,_____de _____.

_____ Assinatura da/o Entrevistado