

Universidade de São Paulo  
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
Departamento de Psicologia  
Programa de Pós-graduação em Psicobiologia

Priscila Carvalho de Castilho

**Instrumento para avaliação de qualidade em creches: documentos oficiais  
brasileiros como fonte de pesquisa**

Ribeirão Preto  
2022

PRISCILA CARVALHO DE CASTILHO

**Instrumento para avaliação de qualidade em creches: documentos oficiais  
brasileiros como fonte de pesquisa**

**Versão Corrigida**

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
da Universidade de São Paulo para obtenção  
do título de Mestra em Psicobiologia.

Área de concentração: Processos Psicológicos  
Básicos

Orientadora: Fabiana Maris Versuti  
Coorientador: Daniel Domingues dos Santos

Ribeirão Preto  
2022

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.

de Castilho, Priscila Carvalho

Instrumento para avaliação de qualidade em creches: documentos oficiais brasileiros como fonte de pesquisa. Ribeirão Preto, 2022.

48 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Processos Psicológicos Básicos.

Orientadora: Versuti, Fabiana Maris.

Coorientador: Santos, Daniel Domingues dos.

1. Avaliação. 2. Educação Infantil. 3. Políticas Públicas. 4. Documentos oficiais. 5. Psicologia e Educação.

Nome: de Castilho, Priscila Carvalho

Título: Instrumento para avaliação de qualidade em creches: documentos oficiais brasileiros como fonte de pesquisa

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicobiologia. Área de Concentração: Processos Psicológicos Básicos.

Aprovada em: 12/12/2022

#### Banca Examinadora

Profa. Dra. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho às crianças brasileiras.  
Àquelas que já foram, às que agora são e a todas que virão.

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos que já fizeram parte de minha vida, pela inevitável contribuição para a formação da pessoa que sou hoje.

Sou grata à professora Fabiana Versuti por nossa parceria. Obrigada por me impulsionar a assumir desafios e por compartilhar seu conhecimento. Sou grata pelas oportunidades que me proporcionou e sempre lembrarei com carinho das nossas aventuras.

Sou grata ao professor Daniel Santos por tantos aprendizados. Agradeço a oportunidade de conhecer o universo à parte que é a área da economia e agradeço a confiança em mim depositada ao longo desses anos.

Sou grata à professora Andréia Schmidt pelas conversas e por ser porto seguro.

Sou grata à professora Marisa Ferreira, com quem aprendi muito sobre Educação Infantil. Agradeço por sua paciência e por todas as risadas. Agradeço também a parceria na elaboração e autoria do instrumento.

Sou grata às professoras Eliana Bhering e Luciana Carla dos Santos, que compuseram a banca de defesa deste trabalho, cujas contribuições foram inestimáveis e imprescindíveis para o resultado final. Ambas têm minha admiração e gratidão.

Sou grata aos colegas e amigos do LEPES e do ConectaLab. Na verdade, agradeço a todas as amizades que estiveram comigo ao longo desse percurso.

Sou grata à minha família que, mesmo longe, se fez presente em necessários momentos de alegria e conforto. Sou grata ao Rafa, meu companheiro de caminhada, por todo apoio, carinho e segurança.

Agradeço aos parceiros das secretarias de educação com quem tive contato. Todos desempenharam papel importantíssimo em minha formação.

Sou grata ao árduo trabalho que desempenham diariamente todas as professoras de Educação Infantil que conheci. Desejo que o instrumento resultante deste trabalho e o paradigma que ele representa possam contribuir com o trabalho docente de vocês.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia pelo espaço e oportunidade e à Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, pela responsabilidade social e financiamento dos projetos que coordenei.

“If we change the beginning of the story,  
we change the whole story”

Dimitri Christakis

“Rather than pushing children to think like  
adults, we might do better to remember  
that they are great learners and to try  
harder to be more like them”

Seymour Papert (1928-2016)

“Se às crianças e aos jovens de um país  
são oferecidas oportunidades para  
desenvolver suas capacidades ao máximo,  
se forem dados os conhecimentos para  
compreender o mundo e a sabedoria para  
transformá-lo, então as perspectivas são  
brilhantes”.

Bonfenbrenner (1917-2005)

## RESUMO

de Castilho, P. C. (2022). *Instrumento para avaliação de qualidade em creches: documentos oficiais brasileiros como fonte de pesquisa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A Primeira Infância é um período da vida, de 0 a 6 anos de idade, em que as estruturas do cérebro estão em desenvolvimento acelerado e ainda há grande maleabilidade na formação de caminhos neurais. Essa condição não volta a se repetir da mesma maneira ao longo da vida, dando importância vital ao que as crianças vivem durante esses anos. Por isso, garantir a qualidade das experiências vividas pelas crianças é fundamental para a promoção de um desenvolvimento saudável. As condições e estímulos apropriados para o desenvolvimento saudável das crianças durante a são tema de inúmeras investigações no meio acadêmico. Com cerca de 9 milhões de crianças matriculadas, a Educação Infantil (EI) brasileira é definida como a primeira etapa da educação básica, que atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. A EI tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Em busca da garantia de que sirva à sua finalidade, diversos documentos oficiais nacionais trazem parâmetros e diretrizes consensuados no debate público. Uma forma que se mostra eficaz de alcançar de fato os objetivos neles propostos é promover a realização de processos avaliativos periódicos que forneçam as informações necessárias para acompanhamento da educação oferecida pelas redes. Existem diversos instrumentos elaborados para este fim. A iniciativa MELQO (*Measuring Early Learning Quality and Outcomes*) apresenta uma alternativa gratuita e elaborada para uso em larga escala. Seu módulo MELE (*Measuring Early Learning Environments*), voltado para avaliação de ambientes de EI para crianças de 4 e 5 anos, foi adaptado para o contexto brasileiro. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise do que trazem os documentos nacionais direcionados à Educação Infantil a respeito de práticas adequadas para o trabalho com as crianças de idade entre 2 e 3 anos, de forma a contribuir com a criação de itens a serem adicionados à versão adaptada ao contexto brasileiro do módulo MELE. Realizou-se análise de conteúdo temática, sendo o corpus de pesquisa composto por documentos oficiais e outros instrumentos de avaliação de processos. Para as categorias identificadas, foram elaborados itens específicos. Como resultados, foram elencadas 4 categorias a partir da análise de conteúdo: (1) Alimentação; (2) Higiene; (3) Momentos de sono e descanso; e (4) Acolhimento afetivo. Foram criados 41 novos itens para contemplar as lacunas identificadas nestas categorias. Os resultados apontam para a diferença dos tempos da política pública e da academia e para a importância de considerar as demandas da rede no processo de elaboração de um instrumento avaliativo.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Políticas Públicas. Documentos oficiais. Psicologia e Educação.



## ABSTRACT

de Castilho, P. C. (2022). *Quality assessment instrument in day care centers: official Brazilian documents as a research source*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Early Childhood is a period of life, from 0 to 6 years of age, when brain structures are in accelerated development and there is still great malleability in the formation of neural pathways. This condition does not repeat itself in the same way throughout life, giving vital importance to what children experience during these years. Therefore, ensuring the quality of the experiences lived by children is fundamental for promoting a healthy development. Appropriate conditions and stimuli for the healthy development of children are the subject of many studies in academia. With about 9 million children enrolled, Brazilian Early Childhood Education (ECE) is defined as the first stage of basic education, which serves children from zero to three years old in daycare and four and five years old in preschool. ECE purpose is to promote the integral development of the child, in its physical, psychological, intellectual and social aspects, complementing the action of the family and the community. In search of the guarantee that they serve their purpose, several national official documents bring norms and guidelines agreed upon in the public debate. One way that proves to be effective in actually achieving the objectives proposed therein is to promote periodic evaluation processes that provide the necessary information to monitor the education offered by the networks. There are several instruments designed for this purpose. The MELQO (Measuring Early Learning Quality and Outcomes) initiative presents a free and elaborate alternative for large-scale use. Its MELE (Measuring Early Learning Environments) module, aimed at evaluating ECE environments for 4 and 5-year-old children, was adapted for the Brazilian context. The objective of this work is to present an analysis of what the national documents aimed at Early Childhood Education bring about practices adopted for working with children aged between 2 and 3 years old, in order to contribute to the creation of items to be added to the version adapted to the Brazilian context of the MELE module. Thematic content analysis was carried out, with the research corpus consisting of official documents and other process evaluation instruments. For the identified categories, specific items were prepared. As a result, 4 categories were listed from the content analysis: (1) Food moments; (2) Hygiene; (3) Moments of sleep and rest; and (4) Emotional Support. 41 new items were created to address the gaps identified in these categories. The results point to the difference in the times of public policy and academia and to the importance of considering the demands of the network in the process of elaborating an evaluation instrument.

Keywords: Evaluation. Assessment. Early Child education. Public Policy. Official Documents. Psychology and Education.

## APRESENTAÇÃO

Meu primeiro contato com um instrumento de avaliação de qualidade da Educação Infantil se deu no último trimestre de 2017, ao ser convidada para realizar uma tradução inglês-português. Nesse momento ainda cursava o terceiro ano da graduação em Psicologia e fiquei fascinada com as possibilidades que ali vi se abrindo. Já sabia que minha carreira seria dedicada à educação e, portanto, ligada a uma atuação política. Porém essa experiência, além de ter me apresentado a Primeira Infância por uma nova perspectiva, a trazia imbricada em outra área de grande interesse meu, a dos instrumentos para coleta de dados. Retomei o contato em 2018, cursando o fim do quarto ano da graduação, quando passei a liderar uma equipe no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social (LEPES) e foi nesse momento que foi sugerido meu ingresso em um programa de mestrado. Minha graduação anterior em jornalismo possibilitou assumir esse desafio em paralelo ao ano final da graduação em Psicologia.

Durante 2019, meu primeiro ano no programa de Psicobiologia para obtenção do título de mestre, eu cursava as disciplinas do quinto ano da graduação e dedicava 25 horas semanais ao estágio no LEPES. No estágio, eu administrava uma relação com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), financiadora do projeto sob minha liderança, além de viajar semanalmente para o município parceiro na adaptação do instrumento, passando 8 horas na estrada. Ainda assim, cheguei ao fim do ano realizada com a conclusão das disciplinas de graduação, com o instrumento adaptado e testagens, treinamentos e coletas de dados realizados sob minha coordenação. O trabalho descrito nesta dissertação se deu principalmente neste contexto de 2019.

No início de 2020 nos preparávamos para um estudo nacional em que o instrumento adaptado seria utilizado para coleta em 12 municípios distribuídos em todas as regiões do país, o que era muito empolgante e, também, bastante trabalhoso considerando a equipe reduzida

com que trabalhávamos. Cheguei a ministrar um treinamento em Fortaleza, mas com a Covid-19, o estudo foi suspenso. Novas demandas surgiram e passei a trabalhar 40 horas semanais liderando uma equipe com 2 graduandos.

Ao longo do período 2020-2022, participei da organização de *workshop online* com pesquisadores locais dos municípios participantes do estudo nacional mensalmente ao longo de 2020, elaborei roteiros para um Grupo de Trabalho com integrantes da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, participei de encontros de Grupo de Trabalho com integrantes da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, coordenei um projeto de elaboração do processo de normatização do instrumento (taxonomia, fórmulas e testagens para construção de indicadores) para a apresentação dos resultados das coletas de dados com uso do instrumento, supervisionei o processo de elaboração de um roteiro de entrevistas para pais e familiares e de um roteiro de entrevista para gestores municipais, ministrei treinamento para três municípios e mais de duas formações de formadores, participei da elaboração de um Programa de Aprimoramento Sistêmico da Educação Infantil e elaborei a ementa de um curso voltado para gestores de Educação Infantil. Tudo isso enquanto administrando aspectos de questões burocráticas relativas ao instrumento, como seu funcionamento em aplicativo e plataforma online, atendimento de diversas pessoas com dúvidas e correções que sempre vão aparecendo ao longo do tempo. Além, é claro, das disciplinas do curso de mestrado.

O motivo deste relato na apresentação é o de que a versão final do instrumento, e também deste trabalho, são resultados de todo esse processo. Tangendo benefícios e prejuízos. A experiência acumulada enriquece a qualidade, enquanto o tempo gasto em tantas outras atividades empobrece. Isso dito, embora tenha consciência de que este trabalho pudesse ser mais aprofundado ou mais bem elaborado, tenho orgulho do resultado alcançado e de todas as experiências vividas.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>13</b>
1.1 Educação Infantil no Brasil.....	15
1.2 Documentos oficiais brasileiros .....	17
1.3 Avaliação de contextos educacionais: indicadores de insumos e processos.....	21
1.4 MELQO .....	25
<b>2 Procedimento</b> .....	<b>27</b>
<b>3 Resultados</b> .....	<b>28</b>
3.1 Pré-análise .....	28
3.2 Categorização .....	29
3.2.1 Alimentação .....	29
3.2.2 Higiene .....	31
3.2.3 Momentos de sono e descanso .....	33
3.2.4 Acolhimento afetivo.....	35
3.3 Tratamento dos dados .....	38
<b>4 Discussão</b> .....	<b>42</b>
<b>5 Conclusão</b> .....	<b>43</b>
<b>5 Referências</b> .....	<b>45</b>

## Introdução

As condições e estímulos apropriados para o desenvolvimento saudável das crianças durante a Primeira Infância (0 a 6 anos de idade) são tema de inúmeras investigações no meio acadêmico (Black et al., 2017; Britto et al., 2017; World Health Organization, 2018; Center on the Developing Child at Harvard University, 2007; Hamre, 2014; Heckman, 2008; McCoy et al., 2017; Lake & Chan, 2015; Lu, Black & Richter, 2016; Oliveira et al., 2020).

Em extensa revisão de literatura de estudos voltados à neurociência, Shonkoff e pesquisadores do Center on the Developing Child at Harvard University (2007) destacam o consenso de que, nos primeiros anos de vida, importantes estruturas do cérebro - responsáveis pelos sentidos, pela linguagem e por funções cognitivas superiores - estão em desenvolvimento acelerado. Os genes determinam o início da formação dos circuitos cerebrais, porém, segundo os autores, são as experiências vividas pelas crianças que influenciam como esse processo ocorre e com qual qualidade. O grupo atestou que respostas individualizadas, ternas e estimulantes de um adulto promovem o desenvolvimento de uma criança da melhor forma, ao passo que permitem a formação de uma sólida estrutura neuronal, sendo esta a base para o desenvolvimento e para as aprendizagens que ocorrerão ao longo de toda a vida.

O estudo realizado por Black e colegas (2017) reuniu 14 pesquisadores e encontrou evidências de que, em países de baixa e média renda, 250 milhões de crianças com menos de 5 anos de idade (43% do total) estavam em risco de não alcançar seu potencial de desenvolvimento (em termos acadêmicos, comportamentais, socioemocionais e econômicos). Segundo os autores, as novas evidências neurocientíficas seguem relacionando a ausência de condições adversas (como pobreza, fome, estresse) e presença de condições favoráveis (às quais se referem como *nurturing care*) com o bom funcionamento e desenvolvimento do cérebro, sendo que o acúmulo de adversidades pode causar atrasos no desenvolvimento que perduram ao longo de toda a vida.

O termo *nurturing care* se refere às condições que possibilitam oferecer boa saúde, nutrição, proteção e oportunidades de aprendizagens às crianças (Britto et al., 2017; World Health Organization, 2018). Sabe-se que, atualmente, muitas crianças passam boa parte de seus anos iniciais em instituições de Educação Infantil. Tendo isto em vista, muitas pesquisas se voltam a esta temática. Os pesquisadores do estudo de Britto e colegas (2017), a partir de uma revisão de literatura, apontam características necessárias aos programas de Educação Infantil para o desenvolvimento saudável das crianças que os frequentam:

Independentemente do tipo de programa, a qualidade é um preditor fundamental de efetividade; fatores importantes da qualidade da Educação Infantil incluem materiais em maior número, com mais variedade e mais desafiadores, leitura interativa ou dialógica, a organização da sala e suporte instrucional. Ambientes nutritivos, na forma de cuidado, interações positivas e atenção individualizada parecem ser importantes (Britto et al., 2017, p. 97, tradução nossa).

McCoy e colegas (2017) realizaram uma metanálise com 22 estudos considerados de alta qualidade e encontraram suporte para a hipótese de que frequentar a Educação Infantil (EI) pode ter efeitos benéficos e duradouros para o desenvolvimento. Os resultados indicaram menor probabilidade de ingresso em educação especial e melhores resultados acadêmicos até o ensino médio para jovens que frequentaram EI. Os autores, contudo, em consonância ao estudo de Britto e colegas (2017), discutem a relação de tais resultados com a qualidade do serviço prestado, uma vez que boa parte da amostra do estudo é composta por programas de EI que envolvem acompanhamento das crianças por vários anos e visitas domiciliares com orientação aos pais.

Estes são alguns dos inúmeros estudos internacionais que atestam, com base em uma diversidade de métodos e bases teóricas, o quanto as experiências vividas nos primeiros anos de vida impactam o restante da vida do indivíduo. A importância da garantia de qualidade para a Educação Infantil frequentada pelas crianças é um consenso indiscutível. Já o que é considerada uma Educação Infantil de boa qualidade pode ser tema de diversos debates. Um ainda bastante presente no Brasil é o embate entre defensores de uma perspectiva escolarizante e alfabetizadora e os que defendem uma educação baseada no brincar e nas práticas sociais.

Bronfenbrenner em seu livro *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (2012) traz um exemplo de análise dos métodos de criação e educação de crianças objetivando a produção de um determinado tipo de sociedade, apresentando trechos das observações realizadas na União Soviética e nos EUA. O autor destaca que a análise pode revelar lacunas e inconsistências entre o que queremos para as crianças e o que realmente acontece com elas, com foco em uma perspectiva ecológica, evidenciando como modelos, pares e grupos podem influenciar o comportamento e o desenvolvimento das crianças.

O autor destaca que sua teoria, apresentada neste livro (Bronfenbrenner, 2012), tem como aspecto central o “processo de socialização, ou a forma pela qual uma criança nascida em uma determinada sociedade se torna um ser social, um membro dessa sociedade [...] O processo geralmente começa em casa, mas não termina lá. O mundo externo tem também grande impacto, pois a criança é exposta a sucessivas pessoas, grupos e instituições, cada uma

impondo suas expectativas, recompensas e sanções sobre a criança e, assim, contribui para moldar o desenvolvimento de suas competências, valores e padrões de comportamento”.

Ao analisar a educação de crianças no contexto norte-americano, Bronfenbrenner (2012) identifica o início de um movimento hoje bastante presente na sociedade brasileira, a passagem da responsabilidade pela educação que antes era exclusivamente da família para outros contextos sociais, sendo que alguns dos quais não reconhecem ou aceitam essa tarefa. O autor destaca que embora a família ainda tenha a principal responsabilidade, “muitas vezes não têm o poder ou a oportunidade de realizar esse trabalho, principalmente porque os pais e filhos não passam tempo suficiente juntos nas situações nas quais essa formação é possível. Isso não é porque os pais não queiram gastar seu tempo com seus filhos. É simplesmente porque as circunstâncias mudaram”. No Brasil, vemos essas circunstâncias ilustradas pela quantidade de crianças matriculadas na EI.

### **1.1 Educação Infantil no Brasil**

Há aproximadamente 9 milhões de crianças matriculadas na EI brasileira, representando cerca de 94% do total de crianças de 4 e 5 anos e cerca de 37% do total de crianças de 0 a 3 anos (Brasil, 2020; Cruz & Monteiro, 2021). Estes números e a argumentação neste trabalho apresentada tornam pungente a importância de garantir qualidade para esta etapa educacional.

A EI no Brasil é definida como a primeira etapa da educação básica, que atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola (Brasil, 1996), sendo obrigatória a partir dos 4 anos de idade (Brasil, 2009a). Foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a Educação Infantil foi reconhecida, pela primeira vez, como um direito da criança, opção da família e dever do Estado (M. Barros, 2008). Porém para compreender o contexto atual da EI e suas peculiaridades, faz-se importante retomar seu histórico.

Antes da existência de creches ou pré-escolas e de sistemas de ensino no Brasil, o cuidado de bebês e crianças em instituições não era regulamentado e se dava em casos de abandono, em geral por situações de extrema pobreza relacionadas ao início do processo de urbanização e surgimento das cidades. Oliveira (1988) aponta que as ideias de pobreza, caridade e a forma precária de atendimento deste período possam ter acompanhado as concepções de creche. Neste seu trabalho, de mapeamento da trajetória das creches no Brasil, a autora relata que a necessidade de creches, no formato que conhecemos hoje, passa a figurar a

partir do início do processo de industrialização. Neste momento muitas mulheres, contratadas para trabalhar em fábricas, precisaram encontrar soluções para o cuidado de seus filhos. A princípio, recorriam a familiares e a outras mulheres que cuidassem dos filhos mediante pagamento. A autora discute o fato de que embora o sistema gerasse tal demanda, nesse momento não havia interesse em atendê-la. Ao longo do século XX, o aumento do proletariado e a maior organização camponesa, somados a mais mulheres de classe média ingressando no mercado de trabalho e a menos espaços adequados para crianças nas cidades, evidenciaram a creche como instituição necessária a alguns segmentos sociais. Nas décadas de 60 e 70, foram instituídas políticas nacionais que colocavam a creche como equipamento social de assistência à criança carente, sendo que muitas instituições focavam-se em oferecer a chamada educação compensatória, baseada em estimulação precoce e preparo para alfabetização (Oliveira, 1988).

Cabe aqui uma digressão para trazer o estudo de Kishimoto (1986). A autora relata um movimento similar a nível internacional, em que “a princípio, instalam-se unidades com funções assistenciais, sem preocupações educativas [...] e, paulatinamente, ocorre a penetração dos princípios e práticas froebelianos nessas instituições que passam a incluir algumas preocupações educativas paralelamente aos trabalhos de assistência social” (p. 11). Friedrich Wilhelm August Froebel (1782 – 1852) criou em 1840, na Alemanha, o “kindergarten” ou jardim de infância<sup>1</sup>. Sob influência de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), seguidor de Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), Froebel foi o primeiro a incluir uma dimensão pedagógica em uma instituição infantil, propondo um currículo centrado na criança. Segundo Kishimoto (1986), após a disseminação do modelo froebeliano, se deu um processo de enriquecimento dos princípios e práticas adotados para a EI, com base em reflexões e propostas de diversos teóricos como Montessori, Pape-Carpantier, Agazzi, Decroly, Dewey, Claparède, Kilpatrick, Piaget, Vygotsky, entre outros, denotando uma gradativa mistura de influências teóricas na EI. Burchinal e colegas (2015) apontaram que, de maneira geral, o trabalho de desenvolvimento de modelos conceituais para o trabalho pedagógico na EI “conta com amplas estruturas teóricas socioecológicas e transacionais, que incorporam influências multidimensionais e bidirecionais entre as crianças e seu ambiente durante seus processos de desenvolvimento” (p. 225, tradução nossa).

Voltando ao Brasil, o Artigo 29 da Seção II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) atribui à EI a finalidade de promover “o desenvolvimento integral da

---

<sup>1</sup> Para um histórico do movimento de criação do kindergarten por Froebel, recomendo a leitura de “Inventing Kindergarten” de Norman Brosterman - Brosterman, N. (2001). Inventing kindergarten. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 59(2).



criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Na direção de garantir que as instituições - em que as crianças passam diversas horas de seus dias - ofereçam os cuidados e a educação a que têm direito, diversos documentos oficiais nacionais trazem parâmetros e diretrizes de qualidade consensuados no debate público.

## 1.2 Documentos oficiais brasileiros

Como afirmam Coelho e Macário (2020), “apesar de a qualidade ser um conceito polissêmico, é possível afirmar que a legislação e os documentos orientadores da educação infantil consolidam uma concepção de educação infantil em seus múltiplos aspectos orientando a construção de metodologias avaliativas”. Nesse sentido que os documentos oficiais nacionais foram investigados neste trabalho e esta seção se dedica a descrevê-los. Os documentos oficiais brasileiros podem ser caracterizados como mandatórios ou orientadores. Dos aqui apresentados, são documentos mandatórios as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” ou DCNEI (Brasil, 2010) e a “Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil” ou BNCC-EI (Brasil, 2017).

A elaboração inicial das DCNEI (Brasil, 2010) foi conduzida pelo Ministério da Educação e segundo o documento se deu com a participação de representantes de diversas entidades nacionais e de especialistas da área de Educação Infantil. O texto elaborado foi levado para debates em audiências públicas incorporando contribuições “apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais” (Brasil, 2010, p. 34). As DCNEI possuem caráter mandatório e “orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer” (Brasil 2009c). Uma importante contribuição do documento é a definição de eixos norteadores para todas as práticas pedagógicas: as interações e as brincadeiras. No documento, a criança é definida 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) e as propostas pedagógicas devem ter como objetivo garantir à criança o acesso “a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Brasil, 2010, p. 18).

A BNCC-EI (Brasil, 2017) possui em seu texto uma extensa ficha técnica com comitês gestores de secretários, equipes de especialistas compostas por redatores e leitores críticos, comitês de assessores, representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), professores e coordenadores de comissões estaduais. A BNCC é um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Tem como objetivo ser base para a revisão de “currículos, influenciar a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais” (Brasil, 2017, pp. 7 e 8). No documento, a EI é definida como o “início e o fundamento do processo educacional”:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Para a EI, a BNCC é organizada em torno de 6 direitos de aprendizagem das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) e em 5 campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), no âmbito dos quais são elencados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para cada faixa etária (0 a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Já os três documentos apresentados a seguir são documentos oficiais, porém orientadores, ou seja, são úteis para a reflexão a respeito da ação em contextos educacionais e ambientes que os organizam, porém não possuem caráter normativo.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil ou “Parâmetros” (Brasil, 2018) foram elaborados a partir da consolidação de dois documentos (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 – e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2) em um único documento. Participaram das discussões do texto representantes de diversas instituições nacionais e também da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este documento tem como objetivo elencar:

padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das Políticas Públicas para as crianças da faixa etária de 0 até 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas, que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral e integrado das crianças (Brasil, 2018, p. 7),

e contém princípios e práticas organizados em oito áreas focais: (1) Gestão dos sistemas e redes de ensino; (2) Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; (3) Gestão das instituições de educação infantil; (4) Currículos, interações e práticas pedagógicas; (5) Interação com a família e a comunidade; (6) Intersetorialidade; (7) Espaços, materiais e mobiliários; e (8) Infraestrutura. O documento apresenta parâmetros destinados a diferentes públicos: gestores de secretarias de educação, gestores das instituições de EI, professores e profissionais da EI e familiares e responsáveis de crianças de 0 a 5 anos. Em seu texto defende-se que “durante o processo de elaboração de currículos, interações e práticas da EI, deve ficar expressa a indissociabilidade do cuidar e do educar, os direitos de aprendizagem e as múltiplas linguagens.” De forma recursiva, também explicita a importância da implementação de outros documentos, como a BNCC e as DCNEI para o fortalecimento da identidade da EI (Brasil, 2018, p. 47).

O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Campos & Rosemberg, 2009) teve sua primeira edição publicada em 1995, elaborada a partir de um projeto de formação, e discutida no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil. Posteriormente, com apoio do Ministério da Educação, foi organizado um encontro de especialistas para discussão da segunda versão. O documento busca afirmar “compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade” e seus pressupostos se baseiam em:

dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos [...]; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil” (Campos & Rosenberg, 2009, pp. 7 e 8).

Por fim, o documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” ou Índiques possui um objetivo diferente dos outros documentos aqui apresentados, uma vez que se caracteriza como “um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (Brasil, 2009b, p. 9). O documento foi elaborado:

sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef. O desenvolvimento do trabalho contou com a participação de um Grupo Técnico, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, que se reuniu ao longo de um ano para elaborar a primeira versão. Essa versão foi discutida e alterada em 8 (oito) Seminários Regionais e, após a incorporação das sugestões, foi pré-testada em instituições de educação infantil, públicas e privadas, de 9 (nove) unidades federadas (Brasil, 2009b, p. 9).

Na apresentação do documento, são expressos a intenção de que os processos autoavaliativos realizados a partir dele tenham potencial transformador para toda comunidade; a importância do caráter contextual das concepções de qualidade; e aspectos importantes a serem considerados na realização do diagnóstico de uma instituição. Seu texto é organizado em 7 dimensões: (1) planejamento institucional; (2) multiplicidade de experiências e linguagens; (3) interações; (4) promoção da saúde; (5) espaços, materiais e mobiliários; (6) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e (7) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (Brasil, 2009b).

Este documento nacional foi revisto e ampliado para uso na rede municipal paulistana, dando origem ao documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista” (São Paulo, 2016). Esta versão, foi organizada em 9 dimensões: (1) Planejamento e Gestão Educacional; (2) Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; (3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; (4) Interações; (5) Relações étnico-raciais e de gênero; (6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; (7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; (8) Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; (9) Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade.

No documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (Brasil, 2012), produzido por um Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação, com o objetivo de analisar experiências, estratégias e instrumentos de avaliação, destacou-se a necessidade de ampliação das iniciativas de avaliação para que abarquem outras dimensões além dos resultados (desempenho dos alunos), considerando indicadores de insumos e de processos.

Os documentos oficiais são importantes indutores de políticas, principalmente quando contam com diversidade de atores envolvidos em sua elaboração, mas alcançar de fato os objetivos neles propostos depende de estratégia e ação focada. Uma forma que se mostra eficaz de trabalhar nesse sentido é promover a realização de processos avaliativos periódicos que forneçam as informações necessárias para acompanhamento da rede.

### **1.3 Avaliação de contextos educacionais: indicadores de insumos e processos**

Sistemas educacionais são estruturas complexas. Para que funcionem bem e de maneira integrada é fundamental que a informação circule entre todos os diferentes níveis de atuação que os compõem. A informação vai das secretarias de educação (centro) para as unidades de educação infantil (ponta), por meio de formações e documentos oficiais. É preciso também que as informações voltem da ponta para o centro, servindo como evidências para a tomada de decisões e, inclusive, para a atualização dos documentos (Castilho, Gil & Ogando, 2021, p. 40).

No documento do MEC “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (Brasil, 2012), indicadores de processos são definidos como aqueles que dão “destaque a aspectos relativos à gestão, currículo, relações/interações que se espera estejam presentes na educação infantil” (Brasil, 2012, p. 24). Já, Burchinal (2018) define qualidade de processos na EI como as interações entre o adulto responsável (professores ou outros profissionais da unidade) e as crianças.

Como relembram Castilho, Gil e Ogando (2021):

No Brasil, para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio, foram adotados sistemas centralizados de avaliação quantitativa de rendimento dos alunos ainda na década de 1990, conforme tendência da época. Porém na EI, trabalha-se com a perspectiva de que as crianças aprendem e se desenvolvem de acordo com as oportunidades que os ambientes e práticas pedagógicas oferecem a elas. Como afirmam Campos et al. (2011), o debate sobre a qualidade da educação infantil seguiu rumos específicos, centralizando as discussões nos direitos das crianças. Portanto, o foco principal das avaliações nesta etapa tem sido o que é oferecido para as crianças,

ou seja, a qualidade do trabalho realizado nas unidades por meio de avaliações de ambientes (p. 41).

Campos et al. (2011) trouxeram resultados sobre a qualidade das instituições de EI brasileiras por meio de avaliação de processos. Foram avaliadas “150 unidades em seis capitais de estado, situadas nas cinco regiões geográficas do país, incluindo instituições públicas, privadas e conveniadas”. Em geral, os resultados médios obtidos indicaram pontuações insuficientes e muito baixas em todos os aspectos. Uma discussão importante apresentada pelas autoras é de que os profissionais da área até conhecem os problemas apontados, porém os atribuem a políticas adotadas em seus municípios, indicando em suas respostas que não seriam capazes de resolvê-los sozinhos. As autoras concluem que um sistema, envolvendo monitoramento externo e assistência, seria uma possível forma de promover melhorias na qualidade dos serviços, enfatizando a necessidade de avaliações externas para indicação de pontos críticos.

Um estudo de Barros et al. (2011) realizado com dados de 100 creches e 500 crianças estima que um aumento de 6% no investimento destinado às creches, focado na melhoria das atividades e estrutura do programa, resultaria em um avanço de 3 meses no desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam creches de baixa qualidade. Os resultados destes dois estudos (Campos et al., 2011; Barros et al. 2011) ilustram as possibilidades de acesso a informações e análises que as avaliações de contextos geram.

Burchinal (2018) realizou uma revisão sobre a relação dos resultados das crianças com a qualidade dos programas de EI. As evidências indicaram associações modestas com a qualidade de processos e a autora discutiu questões psicométricas e a necessidade de revisão e expansão das medidas de qualidade utilizadas tradicionalmente. A autora também indicou a necessidade de focar no conteúdo instrucional; em que medida os professores ativamente fazem a mediação das oportunidades de aprendizagem; na qualidade das interações entre professores e crianças; e no acesso das crianças a atividades adequadas à idade.

O início de um estudo ou discussão de um instrumento de avaliação de qualidade, se dá na definição do que é qualidade para o contexto específico que se pretende avaliar. Pianta, Hamre e Nguyen (2020) apontam que toda medida de qualidade é uma teoria, representando hipóteses a respeito de quais processos apoiam o desenvolvimento das crianças e de qual a melhor forma de coletar informações, sendo que, a cada aplicação, os dados confirmam ou descartam as hipóteses. Os autores também atentam para as características específicas de avaliações em larga escala, que requerem esforços dedicados para adequar o design dos

instrumentos, construir e sustentar recursos técnicos e de pessoal para implementar um protocolo de avaliação com fidedignidade.

Quanto à utilização de instrumentos em pesquisas brasileiras, Abuchaim (2018) e Coelho e Macário (2020) citam duas iniciativas apoiadas pelo MEC. A primeira é o estudo de Campos et al. (2011), já mencionado neste trabalho, que utilizou as escalas do sistema “Environment Rating Scale” (ERS) e a segunda iniciativa, realizada entre 2013 e 2014, utilizou dois instrumentos italianos, o “Indicatori e Scala dela Qualità Educativa del Nido” (ISQUEN) e a “Autovalutazione dela Scuola dell’infanzia” (AVSI) que possuem caráter participativo e formativo (Abuchaim, 2018, pp. 56 e 57).

No levantamento de Moro e Souza (2014), as escalas ERS figuraram como as mais utilizadas em estudos brasileiros. A “Infant/Toddler Environment Rating Scale” (ITERS-R; Harms, Clifford, Cryer, 2006) destina-se à avaliação de ambientes em que se atendem crianças de 0 a 3 anos e a “Early Childhood Environment Rating Scale” (ECERS-R) é utilizada para avaliação de contextos em que são atendidas crianças de 3 a 5 anos. As escalas passaram por traduções e validações para possibilitar seu uso em diversos países. A ITERS-R possui um roteiro de observação organizado em seis subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e Leitura; Atividades de Aprendizagem; Interação; e Estrutura do programa), com 39 itens e composto de 455 indicadores. Cada item pode ser pontuado em uma escala de 7 pontos. Embora tenham um bom número de parâmetros alinhados às concepções de qualidade dos documentos oficiais nacionais, a ITERS-R não é de uso livre, sendo necessário pagar para utilizá-la.

O ISQUEN ou “Indicatori e Scala dela Qualità Educativa del Nido” é um instrumento de avaliação de processos, porém pensado como “dispositivo de autoavaliação formativa”. Sua elaboração se deu para uso conjunto e complementar à ITERS-R em sua versão italiana (SVANI), para abarcar as especificidades do contexto, sendo que seu roteiro de avaliação deve ser respondido por um tutor ou pesquisador parceiro da instituição. A escala é dividida em 4 partes (Os sujeitos; Os contextos e as práticas; Os saberes do fazer; As garantias), cada uma articulada em aspectos, por sua vez especificados em critérios, sendo cada um constituído por 3 afirmações (Cipollone, 2014).

Outro instrumento de observação de qualidade dos ambientes de educação infantil utilizado internacionalmente, é o “Classroom Assessment Scoring System” (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). O CLASS é voltado exclusivamente para avaliação das interações que ocorrem no ambiente educacional e há escalas específicas para uso em ambientes que atendem desde bebês até jovens de 18 anos. A versão para pré-escola é organizada em dez dimensões

(Positive Climate; Negative Climate; Teacher sensitivity; Regard for student perspectives; Behavior Management; Productivity; Instructional Learning Format; Concept Development; Quality of feedback; Language Modeling). A ferramenta requer pagamento para seu uso e participação em treinamento.

Em 2014, surge no contexto internacional a iniciativa *Measuring Early Learning Quality and Outcomes* (MELQO, em tradução livre, Medindo Qualidade e Resultados na Educação Infantil), que oferece uma ferramenta elaborada com objetivo de uso em larga escala e em países de média e baixa renda, com uso gratuito. O instrumento MELQO se propõe a mensurar: (1) a qualidade do ambiente de aprendizagem na educação infantil, por meio do módulo *Measuring Early Learning Environments* (MELE) e (2) o desenvolvimento e aprendizagem de crianças, por meio do módulo *Measure of Development and Early Learning* (MODEL), sendo este último uma medida de resultados. O módulo MELE, composto por indicadores de insumos e processos, reúne sete construtos: brincadeira, pedagogia, interações, ambiente, formação da equipe escolar, inclusão e comprometimento de pais e comunidades.

Originalmente, o instrumento é baseado em 5 conceitos-chave. Em tradução nossa:

- (1) Aprendizagem Baseada no Brincar;
- (2) Oportunidades de aprendizagens;
- (3) Mediação da(o) professora(or);
- (4) Perguntas abertas e fechadas; e
- (5) Adequação às crianças.

O instrumental é composto por (i) um roteiro de entrevista com o professor, contendo dados socioeconômicos, caracterização da trajetória profissional, relação com a profissão, experiências de desenvolvimento profissional e currículo e idiomas; (ii) um roteiro de entrevista com o diretor, contendo informações gerais da unidade, crianças e turmas, características da equipe de professores, características do espaço da unidade, e características de gestão da escola; e (iii) um roteiro de observação para ambientes de aprendizagens dedicados ao atendimento de crianças de 4 a 5 anos, contendo seis seções (informações da unidade educacional; informações básicas da turma observada; oportunidades de aprendizagens; interações e abordagens para a aprendizagem; espaços, materiais e configurações da sala; instalações e segurança).



## 1.4 MELQO<sup>2</sup>

A iniciativa MELQO teve início em 2014, no contexto de definição dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Surge a partir de um esforço relacionado à meta 4.2, em que se propõe “assegurar a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância e acesso à Educação Infantil de qualidade”. Raikes e colegas (2019) relataram que para manter esta meta, incluída pela primeira vez na redação do documento, era necessário estabelecer um instrumento de mensuração que fosse gratuito e adaptado para uso em larga escala. Foi, então, para defender os esforços empreendidos para a inclusão da primeira infância na agenda global e monitorar seu progresso, que se deu início à elaboração das ferramentas avaliativas do MELQO.

O processo de elaboração das escalas envolveu mais de 60 pesquisadores da área e representantes governamentais. Como estratégia, buscaram integrar instrumentos existentes, já amplamente utilizados, para a formação de um núcleo comum de itens essenciais. Esta escala base é disponibilizada para ser utilizada gratuitamente por governos e/ou grupos de pesquisa em seus processos avaliativos. Recomenda-se que, antes do uso do MELQO, sejam feitas adaptações para que passe a refletir e dialogar com as concepções locais de qualidade da Educação Infantil (UNESCO et al., 2017).

Em parceria do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES) com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), e apoio das pesquisadoras do ECD Measure<sup>3</sup>, iniciou-se em 2017 o trabalho com o instrumento MELQO no Brasil. Foram realizadas traduções independentes do instrumento original, do inglês para o português, por duas pessoas, sendo uma da pedagogia e uma da psicologia, esta última a autora deste trabalho. As traduções foram apresentadas a um grupo focal para discussão, aprimoramento e consolidação. Em seguida, foi realizada a retradução para o inglês, para obtenção da validação da coordenadora do projeto MELQO.

Quanto às adaptações contextuais, o trabalho aqui apresentado diz respeito ao início deste processo e se justifica conforme os impasses e desafios, relativos ao contexto brasileiro, da discussão a respeito de qualidade na EI, sumarizado por Campos (2013) em cinco tensões:

- (1) pressão pela ampliação dos serviços versus garantia da qualidade;

---

<sup>2</sup> A apresentação da iniciativa neste capítulo foi feita com base em Unesco et al. (2017) e em Ferreira e Castilho (em avaliação).

<sup>3</sup> <https://www.ecdmeasure.org/>

- (2) custo elevado de um atendimento de qualidade na EI versus necessidades das demais etapas de ensino;
- (3) respeito a particularidades versus garantia de equidade;
- (4) modelo de pré-escola escolarizante e modelo de creche assistencialista versus pedagogia centrada na criança; e
- (5) discussões a respeito da autonomia da escola e da legitimidade de sistemas externos de regulação.

Considerando o exposto pela autora, é possível afirmarmos a importância de estudos de medidas:

- (1) com indicadores da qualidade do ambiente das instituições de EI que possibilitem o trabalho em prol da garantia de qualidade mesmo com a expansão do acesso;
- (2) capazes de coletar informações relevantes para reflexões a respeito de uma distribuição eficiente dos investimentos;
- (3) adaptáveis, flexíveis e abrangentes de forma a garantir equidade e ainda abarcar a diversidade de contextos e práticas, sem deixarem de ser...
- (4) ... embasadas no método pedagógico mais aceito e difundido cientificamente, que pautou a elaboração dos documentos normativos oficiais - a pedagogia centrada na criança -; e
- (5) construídas com a participação de especialistas da área e que possam ser implementadas com base no diálogo democrático e com transparência.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise do que trazem os documentos nacionais direcionados à Educação Infantil a respeito de práticas adequadas para o trabalho com as crianças de idade entre 2 e 3 anos, de forma a contribuir com a criação de itens a serem adicionados à versão adaptada ao contexto brasileiro do módulo MELE (voltado à avaliação de ambientes), integrante do instrumento MELQO.

## 2 Procedimento

Para alcançar o objetivo do presente trabalho, foi realizada a análise documental e de conteúdo categorial de documentos oficiais e outros instrumentos de avaliação de ambientes. As análises foram realizadas com objetivo específico de identificação de tópicos importantes de serem avaliados em um contexto de creche, com base na hipótese de que haviam aspectos importantes ainda não contemplados no instrumento objeto dessa investigação (MELE).

Segundo Bardin (2016), a análise documental se refere a uma forma de tratamento da informação contida nos documentos com objetivo de apresentá-la de maneira conveniente, enquanto a análise de conteúdo categorial, ou análise temática, é uma forma de desmembrar textos em unidades ou categorias. A análise de conteúdo foi realizada passando pelas 3 fases propostas pela autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Bardin (2016) ressalta a eficácia da análise de conteúdo em casos de discursos diretos e simples. Assim como são os documentos governamentais. Ludke e André (1986) defendem que os documentos representam uma fonte de informação contextualizada, que surgem em um determinado contexto e fornecem dados relativos a ele. Nesse sentido, Holsti (1969, citado por Ludke e André, 1986) defende o uso da análise documental nas pesquisas em que se pretende estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos. Considerando a inserção deste estudo na área de políticas públicas, este aspecto traz embasamento à escolha deste método, uma vez que os documentos oficiais podem ser considerados uma consolidação de concepção e que se espera que uma avaliação esteja em alinhamento ao contexto em que será aplicada.

Segundo Patton (1980, citado por Ludke & André, 1986, p. 44), a análise de conteúdo é um processo criativo e requer julgamentos cuidadosos, sendo que a ausência de testes estatísticos para esta finalidade, leva as pessoas que desempenham essa atividade a “basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento”.

Um importante processo da análise documental é a etapa de validação, como apontado por Weber (1990), diferentes pessoas devem ser capazes de codificar o mesmo texto da mesma maneira. C. Campos (2004) aponta para a possibilidade de realizar a validação buscando embasamento por meio de triangulação de teorias, sendo mais comum a validação externa, por juízes ou pares. No caso deste trabalho, a validação se deu posteriormente, com base na apresentação do conteúdo elaborado a partir da análise a um grupo de trabalho.

### 3 Resultados

#### 3.1 Pré-análise

Os documentos escolhidos para identificar dimensões a serem avaliadas para a faixa etária de 2 a 3 anos e não presentes no instrumento (originalmente elaborado para pré-escola), foram escolhidos a priori por integrarem os documentos oficiais brasileiros em vigência, apresentados na introdução deste trabalho. Compõem o corpus desta análise os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI; Brasil, 2009); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Parâmetros; Brasil, 2018); Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2017); e os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Critérios; Campos & Rosemberg, 2009) -, além do instrumento de autoavaliação “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista” (Indique; São Paulo, 2016) e do instrumento de avaliação de ambientes bastante utilizado internacionalmente e já validado no Brasil, a Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-R; Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., 2006).

Na primeira fase da análise, a chamada pré-análise, foi realizada a leitura flutuante do material e, a partir desta leitura, a formulação de indicadores (Bardin, 2016). Ao realizar a leitura flutuante, foi possível identificar diferentes características entre os documentos, conforme detalhado no Quadro 1.

#### Quadro 1

*Detalhamento de características dos documentos e instrumentos analisados*

Documento/ Instrumento	Ano de publicação ( <i>edição mais recente</i> )	Finalidade	Número de páginas
DCNEI	2009	“Com caráter normativo busca orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de EI”	36
BNCC	2017	“Com caráter normativo define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e	21 ( <i>dedicadas à EI</i> )

		modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”	
Parâmetros	2018	“Estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das Instituições de Educação Infantil”	80
Crítérios	2009	“Afirma compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Pode ser adotado ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade”	42
Indiques Paulistano	2016	“Auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças”	72
ITERS-R	2006	“Projetada para avaliar programas de EI para bebês e crianças pequenas de até 30 meses de idade”	80

Fonte: Elaboração própria (grifos meus)

Na segunda fase da análise de conteúdo de Bardin (2016), foi realizada a exploração do material com o objetivo de categorização. O foco foi destacar os aspectos abordados pelos documentos e instrumentos que não constavam na versão original do MELE. Foram identificadas as seguintes 5 categorias de aspectos essenciais à qualidade das práticas adotadas na Educação Infantil: aspectos relacionados (1) às práticas de alimentação, (2) às práticas de higiene, (3) às práticas de sono e descanso, (4) às práticas de acolhimento afetivo e (5) às práticas de comunicação e engajamento com os familiares. Este último tópico não será abordado neste trabalho, sendo que os trechos analisados e um roteiro de entrevista elaborado estão descritos em um relatório de acesso restrito (de Castilho, 2019). A seguir, os resultados deste processo serão apresentados por categoria.

## 3.2 Categorização

### 3.2.1 Alimentação

No Quadro 2, estão transcritos os trechos encontrados nos documentos oficiais e instrumentos consultados, que tenham relação com a alimentação.

## Quadro 2

*Trechos sobre alimentação encontrados em documentos oficiais e outros instrumentos que subsidiaram a elaboração dos itens*

Documento	Quantidade de trechos	Trechos
DCNEI	0	As DCNEI trazem somente um trecho mais geral voltado ao cuidado pessoal de maneira ampla: "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de <b>cuidado</b> pessoal, auto-organização, <b>saúde</b> e bem-estar".
BNCC	0	A BNCC traz somente um trecho mais geral voltado ao cuidado pessoal de maneira ampla: "(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no <b>cuidado</b> do seu corpo".
Parâmetros	3	"3.5.9. atender as necessidades, incluindo especificidades <b>nutricionais</b> das crianças, respeitando as regionalidades e culturas e garantindo a participação ativa e a autonomia da criança nos momentos de <b>alimentação</b> e nas rotinas de cuidado transformando-as em fonte de prazer e aprendizado"; "3.5.10. promover e valorizar as atividades físicas, <b>nutrição</b> , higiene, descanso e movimentação"; "4.2.9. possibilitar que crianças exerçam a <b>autonomia</b> de acordo com seu nível de desenvolvimento e auxiliá-las nas atividades que não podem realizar sozinhas".
Critérios	4	"Procuramos respeitar preferências, ritmos e <b>hábitos alimentares</b> individuais das crianças"; "Incentivamos as crianças maiorzinhas a se <b>alimentarem</b> sozinhas"; "A <b>água filtrada</b> está sempre acessível às crianças"; "Incentivamos a participação das crianças na arrumação das mesas e dos utensílios, antes e após as <b>refeições</b> ".
Indique Paulistano	8	"4.1.2 As educadoras e os educadores conversam com os bebês e as crianças na troca de fraldas, roupas, calçados, <b>alimentação</b> e banho, valorizando o cuidar e o educar integralmente como momentos privilegiados para interação, acolhimento e afetividade?"; "6.2.4 O tempo do sono, <b>alimentação</b> , banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?"; "6.2.5 O tempo para as <b>refeições</b> é organizado como prática educativa que garanta a interação entre todos os bebês e todas as crianças?";

---

		<p>"6.2.6 Existem práticas educativas no momento das <b>refeições</b> que garantam a autonomia das crianças na escolha dos utensílios, dos alimentos e do lugar de sua preferência?";</p> <p>"7.2.1 Os educadores e educadoras oferecem aos bebês e crianças variedades de <b>alimentos</b>, incentivando-os a conhecer e escolher alimentos variados e saudáveis, contribuindo para uma <b>educação alimentar</b> que atenda às suas necessidades, inclusive daqueles que necessitam de dietas especiais?";</p> <p>"7.2.2 A Unidade Educacional prepara os <b>alimentos</b> de forma variada e atrativa para os bebês e crianças?";</p> <p>"7.2.3 A Unidade Educacional mantém a família/responsável informada sobre a <b>alimentação</b> dos bebês e das crianças, disponibilizando o <b>cardápio</b> oferecido em lugar visível?";</p> <p>"7.2.4 No momento das <b>refeições</b> é garantido um lugar aconchegante e agradável, que permita interação significativa dos bebês e das crianças entre si e com os <b>alimentos</b>?".</p>
ITERS-R	2	<p>"Equipe senta com a(s) criança(s) e aproveita a hora das <b>refeições</b> para estimular a aprendizagem (Ex: contato visual e conversa com bebês; nomeia alimentos; encoraja as crianças pequenas a falarem e desenvolverem habilidades de autonomia)";</p> <p>"Equipe coopera com os pais para estabelecer bons <b>hábitos alimentares</b>".</p>

---

Fonte: Elaboração própria (grifos meus)

Em relação às práticas voltadas a alimentação das crianças, percebe-se que a ideia de respeito aos hábitos e ritmos é bastante central. Também se vê que está bastante ligada a ideias de participação ativa e promoção de autonomia das crianças. Outro aspecto presente, em especial nos Indiques, é o oferecimento de alimentos variados e incentivo a alimentação saudável, bem como a disponibilidade de cardápio para consulta dos pais. Também se vê nos Indiques e na ITERS-R a importância dada ao uso dos momentos de alimentação como oportunidades de aprendizagens.

### 3.2.2 Higiene

No Quadro 3, estão transcritos os trechos encontrados nos documentos oficiais e instrumentos consultados, que tenham relação com higiene.

### Quadro 3

*Trechos sobre higiene encontrados em documentos oficiais e outros instrumentos*

Documento	Quantidade de trechos	Trechos
DCNEI	0	As DCNEI trazem somente um trecho mais geral voltado ao cuidado pessoal de maneira ampla: "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de <b>cuidado pessoal</b> , auto-organização, saúde e bem-estar".
BNCC	0	A BNCC traz somente um trecho mais geral voltado ao cuidado pessoal de maneira ampla: "(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no <b>cuidado</b> do seu corpo".
Parâmetros	4	"3.5.9. atender as necessidades, incluindo especificidades nutricionais das crianças, respeitando as regionalidades e culturas e garantindo a participação ativa e a autonomia da criança nos momentos de alimentação e nas <b>rotinas de cuidado</b> transformando-as em fonte de prazer e aprendizado"; "3.5.10. promover e valorizar as atividades físicas, nutrição, <b>higiene</b> , descanso e movimentação"; "3.5.11. realizar <b>práticas de higiene</b> eficazes para ajudar a controlar a propagação de doenças infecciosas e promover hábitos saudáveis"; "4.2.9. possibilitar que crianças exerçam a <b>autonomia</b> de acordo com seu nível de desenvolvimento e auxiliá-las nas atividades que não podem realizar sozinhas".
Critérios	5	"Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da <b>troca de fraldas</b> e do <b>banho</b> "; "Nossas crianças têm direito de manter seu corpo, cuidado, <b>limpo</b> e saudável"; "Nossas crianças aprendem a cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua <b>higiene e saúde</b> "; "Nossas crianças têm direito a <b>banheiros limpos</b> e em bom funcionamento"; "Procuramos respeitar o <b>ritmo fisiológico</b> da criança: no sono, nas <b>evacuações</b> , nas sensações de frio e calor".
Indiques Paulistanos	10	"4.1.2 As educadoras e os educadores conversam com os bebês e as crianças na <b>troca de fraldas</b> , roupas, calçados, alimentação e <b>banho</b> , valorizando o cuidar e o educar integralmente como momentos privilegiados para interação, acolhimento e afetividade?"; "6.2.4 O tempo do sono, alimentação, <b>banheiro e higiene</b> respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?"; "7.1.4 As educadoras e os educadores criam momentos em que as crianças possam progressivamente cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua <b>higiene e saúde</b> (higiene bucal, lavagem das mãos, troca de roupas)?";



---

		<p>"7.1.5 É garantido o direito dos bebês e das crianças às suas necessidades básicas de dormir ou repousar, <b>ir ao banheiro</b> ou beber água sempre que manifestam a necessidade sem um horário preestabelecido para os mesmos?";</p> <p>"7.1.6 As educadoras e os educadores acolhem e respeitam o ritmo dos bebês e das crianças na <b>retirada das fraldas</b> e no aprendizado do <b>controle dos esfíncteres</b> (xixi e cocô)?";</p> <p>"7.3.2 São tomados os cuidados necessários no momento de <b>troca de fraldas</b> garantindo a higienização das mãos, do trocador, uso de lixeira com pedal e tampa e a retirada das fraldas usadas, evitando que fiquem muito tempo no ambiente?";</p> <p>"7.3.3 A limpeza e a retirada do lixo dos ambientes internos (com atenção especial aos <b>banheiros</b> dos bebês e crianças) e externos da Unidade Educacional são realizadas regularmente?";</p> <p>"8.4.3 Há fraldário/trocador/cuba na altura adequada ao adulto para <b>banho e trocas</b> dos bebês e crianças com segurança?";</p>
		<hr/> <p>"Equipe e crianças geralmente lavam as mãos depois da <b>troca de fraldas / uso do banheiro</b>";</p> <p>"As condições de <b>higiene</b> são fáceis de manter (Ex.: não são usados penicos, água quente e corrente próxima a mesa de troca de fraldas e banheiros, superfícies de fácil limpeza)";</p>
ITERS-R	5	<p>"Troca de fraldas/Usos do banheiro: <b>Materiais</b>/equipamentos estão à mão e são acessíveis";</p> <p>"Troca de fraldas/Usos do banheiro: Há <b>interação</b> agradável entre equipe e crianças";</p> <p>"Troca de fraldas/Usos do banheiro: Promoção de <b>autonomia</b> de acordo com as possibilidades da criança".</p>

---

Fonte: Elaboração própria (grifos meus)

Na categoria de higiene, a importância de respeitar aos ritmos e necessidades das crianças aparece em todos os documentos. Também nota-se a centralidade da promoção de autonomia para que as crianças possam progressivamente assumir mais responsabilidade em seu auto cuidado. As práticas de higiene também são abordadas pelo ponto de vista de sua importância para a prevenção de contaminação e de adoecimentos.

### 3.2.3 Momentos de sono e descanso

No Quadro 4, estão transcritos os trechos encontrados nos instrumentos e documentos oficiais consultados, que tenham relação com sono e descanso.

#### Quadro 4

*Trechos sobre momentos de sono e descanso encontrados em documentos oficiais e outros instrumentos*

Documento	Quantidade de trechos	Trechos
DCNEI	0	As DCNEI trazem somente um trecho mais geral voltado ao cuidado pessoal de maneira ampla: "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar".
BNCC	0	A BNCC traz somente um trecho mais geral voltado ao cuidado pessoal de maneira ampla: "(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo".
Parâmetros	3	"3.5.9. atender as necessidades, incluindo especificidades nutricionais das crianças, respeitando as regionalidades e culturas e garantindo a participação ativa e a autonomia da criança nos momentos de alimentação e nas <b>rotinas de cuidado</b> transformando-as em fonte de prazer e aprendizado"; "3.5.10. promover e valorizar as atividades físicas, nutrição, higiene, <b>descanso</b> e movimentação"; "8.2.9. os espaços de <b>descanso</b> , sempre que possível, precisam estar localizados em área mais reservada, longe das circulações mais movimentadas e ruidosas;"
Crítérios	4	"As crianças têm lugares agradáveis para se <b>recostar e desenvolver atividades calmas</b> "; "As crianças têm direito a lugares adequados para seu <b>descanso e sono</b> "; "Nossas crianças aprendem a cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e <b>saúde</b> "; "Nossas crianças têm direito a <b>momentos de privacidade e quietude</b> ".
Indiques Paulistanos	3	"6.1.10 A Unidade Educacional, em seu Projeto Político-Pedagógico, prevê espaços planejados para o <b>recolhimento</b> dos bebês e das crianças que desejam ou que necessitam de <b>descanso</b> , respeitando seu momento de individualização e quietude?" "6.2.4 O tempo do <b>sono</b> , alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?"; "7.1.5 É garantido o direito dos bebês e das crianças às suas necessidades básicas de <b>dormir ou repousar</b> , ir ao banheiro ou beber água sempre que manifestam a necessidade sem um horário preestabelecido para os mesmos?";
ITERS-R	6	"O horário de <b>sono</b> é apropriadamente planejado para cada criança."

---

“Providências saudáveis para o **sono / descanso** (Ex: berços/colchonetes posicionados a intervalos de pelo menos 90 cm, caso não sejam separados por alguma barreira sólida; roupa de cama limpa para cada criança).”

“Supervisão adequada da criança durante o **sono**.”

“Supervisão é agradável, responsiva e calorosa.”

“Crianças são ajudadas a **relaxarem** (Ex.: música suave; criança é afagada nas costas).”

“Atividades para crianças que **não dormem** (Ex.: crianças que acordam antes das outras ou que não dormem podem realizar atividades calmas; bebês são retirados dos berços para brincar).”

---

Fonte: Elaboração própria (grifos meus)

Quanto ao que diz respeito a sono e descanso, a maior parte das menções se refere à existência de espaços adequados para que as crianças possam se recolher. Também é recorrente a presença de trechos sobre a importância de que as crianças possam descansar ou dormir nos momentos em que sentirem necessidade, tendo garantido o respeito a seus ritmos.

### 3.2.4 Acolhimento afetivo

No Quadro 5, estão transcritos os trechos encontrados nos instrumentos e documentos oficiais consultados, que tenham relação com a forma de interação dos adultos com as crianças voltada para o acolhimento de suas necessidades afetivas.

#### Quadro 5

*Trechos sobre acolhimento afetivo das crianças encontrados em documentos oficiais e outros instrumentos*

---

Documento	Quantidade de trechos	Trechos
DCNEI	1	"As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, <b>expressivas</b> , corporais que possibilitem movimentação ampla, <b>expressão da individualidade</b> e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

---

BNCC	3	<p>“(EI02EO01) Demonstrar atitudes de <b>cuidado e solidariedade na interação</b> com crianças e adultos.”</p> <p>“(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando <b>compreendê-los e fazendo-se compreender.</b>”</p> <p>“(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, <b>expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</b>”</p>
Parâmetros	2	<p>"4.2.8. adotar a postura de <b>efetiva escuta das crianças</b>, atenção às diversas manifestações, predisposição a <b>entender como pensam</b>, o que expressam e de que necessitam, adequando suas estratégias com base nessas observações”;</p> <p>“4.2.12. possibilitar que crianças <b>expressem seus sentimentos e pensamentos</b> e possam fazer uso de diferentes linguagens para se expressar”.</p>
Critérios	9	<p>“Chamamos sempre as crianças por seu <b>nome</b>”;</p> <p>“A criança é <b>ouvida</b>”;</p> <p>“Sempre procuramos saber o <b>motivo da tristeza ou do choro</b> das crianças”;</p> <p>“Crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivam nossa <b>atenção especial</b>”;</p> <p>“Valorizamos nossas crianças quando tentam <b>expressar</b> seus pensamentos, fantasias e lembranças”;</p> <p>“Nossos meninos e meninas têm direito a <b>expressar tristeza e frustração</b>”;</p> <p>“Procuramos ensinar meninos e meninas como <b>expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos</b>”;</p> <p>“Sempre <b>conversamos com as crianças</b> sobre suas experiências em casa e no bairro”;</p> <p>“<b>Nunca deixamos crianças inseguras</b>, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção e carinho”.</p>
Indiques Paulistanos	6	<p>“4.1.1 As educadoras e os educadores <b>conversam</b> com os bebês e as crianças encorajando-as em suas experiências, <b>apoiando</b>-as em suas necessidades específicas e fazendo elogios diante de suas conquistas?”;</p> <p>“4.1.3 As educadoras e os educadores chamam os bebês e as crianças pelos seus <b>nomes</b>, não utilizando apelidos que ressaltam características biológicas pejorativamente (gordinha, magrela, branquela, neguinho)?”;</p> <p>“4.1.4 As educadoras e os educadores <b>acolhem as necessidades</b> dos bebês e das crianças, consideram seu <b>choro</b>, carregam no colo e brincam com elas?”;</p>

---

	<p>“4.1.5 As educadoras e os educadores adotam a prática de <b>conversar</b> com os bebês e com as crianças mantendo-se na <b>mesma altura</b> que delas, estabelecendo <b>contato visual e corporal</b> nos diversos momentos diários?”;</p> <p>“4.1.6 As educadoras e os educadores ajudam os bebês e as crianças a <b>manifestarem</b> os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme e decepção) e a <b>perceberem</b> os sentimentos dos colegas e dos adultos?”;</p> <p>“4.1.7 As educadoras e os educadores estabelecem <b>interações</b> com todos os bebês e crianças <b>sem fazer distinção</b> entre eles?”.</p>
ITERS-R	<p>9</p> <p>“Equipe geralmente fala com as crianças usando um <b>tom de voz neutro ou agradável</b>”;</p> <p>“Conteúdo da conversa geralmente <b>encorajador e positivo</b> ao invés de desencorajador e negativo”;</p> <p>“A <b>conversa</b> da equipe faz sentido para as crianças (Ex.: conversa a respeito de coisas que as crianças estão sentindo, fazendo ou experienciando; usa frases simples que as crianças possam entender; usa gestos para acrescentar significado às palavras)”;</p> <p>“Comunicação verbal é <b>personalizada</b> (Ex.: contato visual com a criança; utilização do nome da criança; fala na linguagem simples da criança; utiliza sinais ou comunicação alternativa quando é preciso)”;</p> <p>“Equipe <b>conversa</b> a respeito de muitos assuntos diferentes com as crianças (Ex.: fala sobre <b>sentimentos</b>; expressa as intenções das crianças com palavras, além de nomear objetos e ações)”;</p> <p>“Equipe geralmente <b>responde</b> positiva e prontamente às tentativas das crianças de se <b>comunicarem</b> (Ex.: o <b>choro</b> é rapidamente atendido; os pedidos verbais são atendidos; a equipe responde com interesse às comunicações das crianças durante as brincadeiras)”;</p> <p>“Equipe tem capacidade para interpretar as tentativas das crianças de se <b>comunicarem</b> e frequentemente dá continuidade de forma apropriada (Ex.: “Eu sei que você está com fome, vamos fazer um lanche”. “Você está cansado de brincar com esses cubos? Aqui estão os livros. Não? Ah, você quer que eu o segure.”);</p> <p>“Equipe desenvolve <b>diálogos</b> na conversa com as crianças (Ex.: imita os sons do bebê, estabelecendo uma troca verbal; repete o que a criança pequena diz e permite que a criança continue se <b>expressando</b>)”;</p> <p>“Equipe geralmente mantém um bom equilíbrio entre <b>escuta e fala</b> (Ex.: dá à criança <b>tempo para processar</b> a informação e responder; fala mais com os bebês e dá mais tempo às crianças pequenas para falarem)”.</p>

---

Fonte: Elaboração própria (grifos meus)

Todos os documentos e instrumentos, inclusive as DCNEI e a BNCC, possuem em seus textos menções claras e abundantes a respeito de permitir a oportunidade de expressão das

crianças. Há muitas referências a diálogo, comunicação, ouvir, compreensão, escuta qualificada, conversa, acolhimento, dentre outros. Também são feitas muitas menções sobre sentimentos e sobre formas de lidar com eles.

### **3.3 Tratamento dos dados**

A terceira fase da análise de conteúdo se refere ao tratamento dos dados, às inferências e à interpretação. Bardin (2016) propõe que nesta fase os resultados brutos sejam tratados por análises estatísticas e psicométricas. Porém, levando em consideração o objetivo deste trabalho, de analisar os documentos tendo em vista contribuir com a adaptação de um instrumento de avaliação, nesta fase o esforço foi empreendido na elaboração de itens que pudessem ser adicionados à ferramenta para contemplar os aspectos faltantes identificados. Os itens inicialmente elaborados foram testados e revisados para chegar à forma em que serão apresentados a seguir.

Vale destacar que a pontuação dos itens do instrumento se dá após a realização de um período de observação de uma professora com sua turma pelo observador externo. Os itens referentes a insumos podem ser marcados ao longo da observação, porém os de processos devem ser pontuados com base no que foi observado ao longo de todo o período, portanto após a finalização do período de observação.

Os trechos transcritos no Quadro 2, referentes às práticas de alimentação, foram analisados e considerados para a escrita de itens, que seguissem o mesmo modelo dos itens do MELE. Estes foram discutidos e testados até chegar em sua forma final apresentada na Figura 1.

**Figura 1.** Itens voltados à alimentação na versão final do instrumento

31.	Momentos de <b>alimentação</b> foram observados;	NÃO (1)		SIM (2)		
		<i>Pular para o item 34</i>		<i>Seguir para o item 32</i>		
32.	<b>Práticas de lavagem das mãos</b> <i>Antes das refeições</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
		Crianças não lavaram as mãos ou lavaram de forma inadequada.	Crianças lavaram as mãos de forma adequada, mas não antes de todas as refeições.	Crianças lavaram as mãos de forma adequada antes de todas as refeições.	Todas as crianças lavaram as mãos, sem exceções, de forma adequada, antes das refeições <b>E</b> a(o) professora(or) supervisiona e incentiva a lavagem.	
33.	<b>Oportunidades de aprendizagens que envolvem práticas sociais de alimentação e nutrição</b>  <i>Neste item incluem-se os momentos de alimentação que ocorrem ao longo da rotina das crianças na UE. Podem ocorrer em refeitórios ou outros espaços.</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
		Professora(or) ou outro adulto desrespeitou ritmo e vontade das crianças (forçando-as a comer o que não querem ou quando não querem mais ou apressando as que comem mais devagar) <b>OU</b> ocorreram interações negativas (comentários ríspidos, ou que exponham as crianças, sobre hábitos alimentares, sujeira ou outro).	Professora(or) ou outro adulto organiza o momento da alimentação de maneira mecânica, ajudando as crianças que precisaram de ajuda, porém sem a promoção de autonomia <b>OU</b> não foi permitido que as crianças interagissem na hora da refeição.	Oportunidades de aprendizagens que envolvem práticas sociais de alimentação e nutrição foram promovidas por meio de <b>UMA</b> das seguintes estratégias: <ul style="list-style-type: none"> <li>De modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças, permitindo que se sirvam por conta própria e/ou que façam a devolução dos utensílios que utilizaram;</li> <li>Adultos dialogam com as crianças, apresentando o cardápio, ressaltando o valor nutricional e/ou outras características dos alimentos;</li> <li>Adulto participa do momento de refeição conversando com as crianças, fazendo perguntas abertas e/ou ampliar a discussão com "idas e vindas"; <b>(Para 2 e 3 anos:) E</b> apoia as crianças em suas falas e expressões gestuais.</li> <li>Crianças têm alguma escolha de atividades para se engajar ao terminarem de se alimentar.</li> </ul>	Oportunidades de aprendizagens que envolvem práticas sociais de alimentação e nutrição foram promovidas por meio de <b>DUAS OU MAIS</b> das seguintes estratégias: <ul style="list-style-type: none"> <li>De modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças, permitindo que se sirvam por conta própria e/ou que façam a devolução dos utensílios que utilizaram;</li> <li>Adultos dialogam com as crianças, apresentando o cardápio, ressaltando o valor nutricional e/ou outras características dos alimentos;</li> <li>Adulto participa do momento de refeição conversando com as crianças, fazendo perguntas abertas e/ou ampliar a discussão com "idas e vindas"; <b>(Para 2 e 3 anos:) E</b> apoia as crianças em suas falas e expressões gestuais.</li> <li>Crianças têm alguma escolha de atividades para se engajar ao terminarem de se alimentar.</li> </ul>	
65.	Crianças têm <b>acesso livre e autônomo à água</b> para beber;  <i>Marque sim neste item caso as crianças tenham autonomia para beber água quando quiserem, a qualquer momento. É preciso que elas alcancem o local em que a água está e consigam se servir e beber água por conta própria, sem a ajuda ou intervenção de algum adulto.</i>					
66.	Crianças podem <b>beber água quando desejam</b> , mesmo que precisem pedir para um adulto;  <i>Marque sim neste item se a criança pode beber água quando quiser. Elas podem precisar da ajuda de um adulto para ter acesso à água, mas o que deve ser considerado é se a sede ou vontade de beber água da criança foi suprida. Marque não caso o pedido de alguma criança por água seja negado. Caso nenhuma criança peça por água, pontue como sim, considerando que a necessidade de água das crianças esteja sendo atendida.</i>					
67.	<b>Utensílios para beber água</b> limpos, individualizados e não descartáveis;  <i>Observe se cada criança possui um utensílio para beber água e se o mesmo se encontra devidamente limpo para ser utilizado. Marque como não caso as crianças não tenham os utensílios ou nos casos em que copos descartáveis sejam utilizados.</i>					
<b>Instalações para alimentação e nutrição:</b>  <i>Observe o principal espaço utilizado pelas crianças para os momentos de refeição. Pode ser que os momentos de alimentação aconteçam na sala de referência da turma e nesses casos esse deve ser o ambiente a ser avaliado.</i>					<b>NÃO (1)</b>	<b>SIM (2)</b>
92.	<b>Cardápio disponível</b> à altura das crianças;					
93.	<b>Cardápio compreensível pelas crianças;</b> <i>Com imagens ilustrativas que as crianças reconhecem</i>					
94.	<b>Cardápio atualizado</b> com as refeições do dia; <i>Em local visível para os responsáveis pelas crianças consultarem</i>					
95.	<b>Alimentação servida</b> atende ao cardápio; <i>Consulte o cardápio e verifique a correspondência</i>					
96.	<b>Mesas e cadeiras adequadas</b> ao tamanho das crianças; <i>Crianças alcançam os pés no chão e conseguem se alimentar sem fazer esforços para alcançar a mesa</i>					
97.	Mesas possuem <b>toalhas ou jogos americanos;</b>					
98.	<b>Guardanapos acessíveis</b> para uso das crianças; <i>Podem ser papel toalha em dispensadores, desde que ao alcance das crianças</i>					
99.	Organização do espaço permite a <b>mobilidade das crianças;</b> <i>Tanto enquanto se alimentam sentadas como nos momentos em que desejam se levantar e deixar a mesa</i>					
100.	<b>Mesas e cadeiras estão limpas</b> quando as crianças chegam para a refeição <i>Observe se há migalhas, outros restos de alimentação de outras crianças ou outras sujidades;</i>					
101.	<b>Lixeira com tampa e pedal</b> na altura das crianças. <i>Tampa e pedal são requisitos imprescindíveis para pontuar este item como sim. Conforme a Resolução-RDC nº 216/2004 da Anvisa, o pedal evita o contato das mãos com o lixo e diminui os riscos de contaminação.</i>					

Da mesma forma, os trechos transcritos no Quadro 3, referentes às práticas de higiene, foram analisados e considerados para a escrita de itens, que seguissem o mesmo modelo dos itens do MELE. Estes foram discutidos e testados até chegar em sua forma final apresentada na Figura 2.

**Figura 2.** Itens voltados à higiene na versão final do instrumento

34.	Oportunidades de aprendizagens relacionadas aos procedimentos de higiene (uso do banheiro)	1	2	3	4	
		Observou-se crianças, por longos períodos, sentadas em vasos sanitários ou com narizes escorrendo <b>OU</b> adulto utilizou interações negativas ao ajudar ou orientar as crianças sobre o uso do banheiro (comentários ríspidos sobre cheiro ou sujeira e/ou críticas à criança).	Professora(OR) ou outro adulto auxiliou no uso do banheiro quando necessário, porém de maneira mecanizada, sem interagir com as crianças <b>OU</b> não acompanhou nem orientou crianças para uso do banheiro.	Professora(OR) ou outro adulto auxiliou as crianças no uso do banheiro: ● Conversando com a criança <b>E</b> ● Orientando sobre procedimentos de higiene.	Professora(OR) ou adulto auxiliou as crianças no uso do banheiro: ● Conversando com a criança, orientando sobre procedimentos de higiene <b>E</b> ● Dando oportunidade para o autocuidado e incentivando a autonomia das crianças.	
68.	Crianças têm <b>acesso livre e autônomo às instalações sanitárias</b> ; <i>Marque sim neste item caso as crianças tenham autonomia para ir ao banheiro quando quiserem, a qualquer momento, sem precisar pedir autorização de algum adulto (mesmo que peçam por ajuda depois).</i>					
69.	Crianças podem ir <b>ao banheiro quando desejam</b> , mesmo que precisem pedir para um adulto; <i>Marque sim neste item se é permitido que a criança vá ao banheiro quando quer/precisa. Elas podem precisar pedir autorização e/ou ajuda de um adulto, mas o que deve ser considerado é se a criança teve suas necessidades atendidas. Marque não caso o pedido de alguma criança seja negado. Caso nenhuma criança peça para ir ao banheiro, pontue como sim, considerando que a necessidade das crianças esteja sendo atendida.</i>					
<b>Instalações sanitárias e condições dos banheiros para as crianças:</b> <i>Para pontuar estes itens, observe e considere somente o sanitário prioritariamente utilizado pelas crianças. Lembre-se sempre de respeitar a privacidade das crianças.</i>					<b>NÃO (1)</b>	<b>SIM (2)</b>
102.	São adequados ao tamanho das crianças;					
103.	Contam com assento de vaso sanitário;					
104.	São limpos;					
105.	Possuem bancada para troca de fraldas, acompanhada de colchonete (trocador) (para bebês e crianças menores);					
106.	A bancada para troca de fraldas é anexada à banheira ou cuba (para bebês e crianças menores);					
107.	Contam com dispensadores de sabonete;					
108.	Contam com dispensadores de papel toalha;					
109.	Contam com cesto de lixo;					
110.	Têm sabonete disponível;					
111.	Têm papel toalha disponível;					
112.	Têm papel higiênico disponível;					
113.	Os 3 itens acima são acessíveis às crianças.					

Também os trechos transcritos no Quadro 4, referentes a sono e descanso, foram analisados e considerados para a escrita de itens, que seguissem o mesmo modelo dos itens do MELE. Estes foram discutidos e testados até chegar em sua forma final apresentada na Figura 3.

**Figura 3.** Itens voltados à sono e descanso na versão final do instrumento



35.	Momentos de sono ou descanso foram observados;				
	NÃO (1) <i>Pular para o item 38</i>		SIM (2) <i>Seguir para o item 36</i>		
36.	Oportunidades de aprendizagens relacionadas aos momentos de sono e descanso das crianças	1	2	3	4
		Professora(or) ou outro adulto organiza momento de sono com uso de interações negativas (comentários ríspidos ou que exponham as crianças e/ou seus hábitos)	Momentos de sono ou descanso foram organizados de maneira mecânica, sem um diálogo que traga atenção da criança para seu próprio ritmo e suas necessidades e/ou sem a criação de uma atmosfera mais tranquila com música e afagos.	Momentos de sono ou descanso foram organizados de forma a ajudar as crianças a relaxar, com músicas calmas e/ou diálogo que traga atenção da criança para seu próprio ritmo e suas necessidades.	Momentos de sono ou descanso foram organizados de forma a ajudar a criança a relaxar E atividades calmas, como leitura de histórias, foram oferecidas logo antes.
37.	Durante o momento de sono ou descanso, alguma criança manifestou o desejo de ficar acordada, ficou acordada durante todo o período ou acordou antes das demais?	SIM, PORÉM NÃO FORAM OFERECIDAS ATIVIDADES (1)	NÃO (2)	SIM, E FORAM OFERECIDAS ATIVIDADES (3)	
		Criança passa o momento de sono ou descanso deitada e acordada			
38.	Durante a observação, alguma criança manifestou a necessidade de dormir ou repousar fora de um horário preestabelecido?	SIM, PORÉM NÃO FORAM OFERECIDAS CONDIÇÕES DE DESCANSO (1)	NÃO (2)	SIM, E FORAM OFERECIDAS CONDIÇÕES PARA QUE DORMISSE OU DESCANSASSE (3)	
		Quando uma criança apresenta sono ou cansaço, não se permite que durma ou não é proporcionada uma condição apropriada para o descanso.			
77.	Crianças têm acesso a uma área com <b>materiais macios</b> ; <i>Almofadas, colchonetes, tapetes, brinquedos macios.</i>				
78.	Possui <b>colchonetes</b> suficientes e em bom estado; <i>Colchonetes devem ter no mínimo 10 cm de espessura. Em turmas de crianças menores de 3 anos e 11 meses, considere a quantidade suficiente quando houver um para cada criança. Para as turmas de pré-escola, quantidades menores podem ser consideradas suficientes.</i>				
79.	<b>Roupa de cama</b> limpa e de uso exclusivo da criança; <i>Caso não sejam observados momentos de sono ou descanso, pontue o item como sim.</i>				
80.	Iluminação, ventilação e som <b>adequados para o sono</b> . <i>Caso não sejam observados momentos de sono ou descanso, pontue o item como sim.</i>				
81.	<b>Espaço suficiente para o sono</b> . <i>Observe se há espaçamento suficiente entre os colchonetes das crianças na hora do sono. É importante que as crianças não estejam muito próximas umas das outras, para evitar a transmissão de doenças respiratórias. Casos não sejam observados momentos de sono ou descanso, pontue o item como sim.</i>				

Por sua vez, os trechos transcritos no Quadro 5, referentes a acolhimento afetivo, foram analisados e considerados para a escrita de um item, que seguisse o mesmo modelo dos itens do MELE. Este foi discutido e testado até chegar em sua forma final apresentada na Figura 4.

**Figura 4.** Item voltado à acolhimento afetivo na versão final do instrumento

40.	Estratégias de acolhimento afetivo às crianças			
	1	2	3	4
	As necessidades afetivas das crianças frequentemente não foram atendidas <b>OU</b> foram atendidas com interações negativas.	Professora(or) identificou e atendeu às crianças, mas minimizou os sentimentos delas, rapidamente as direcionando para alguma atividade.	Professora(or) atendeu às crianças de maneira atenciosa (p. ex. abaixando na altura da criança, olhando nos olhos, chamando pelo nome) e: ● Procurou entender suas necessidades, encorajando a criança a falar por meio de perguntas abertas, dando tempo para que expressem seus sentimentos e pensamentos.	Professora(or) atendeu às crianças de maneira atenciosa (p. ex. abaixando na altura da criança, olhando nos olhos, chamando pelo nome) e: ● Procurou entender suas necessidades, encorajando a criança a falar por meio de perguntas abertas, dando tempo para que expressem seus sentimentos e pensamentos <b>E</b> ● Buscou conversar com a criança expressando tê-la entendido; nomeando sentimentos identificados e/ou demonstrando empatia.

Após a realização da inclusão dos itens, de testagens, revisões e adaptações, a ferramenta elaborada com base no MELE foi nomeada de Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI; Ferreira et al., 2021) e pode ser consultada em sua versão final e integral na biblioteca da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca>

## 4 Discussão

Os documentos analisados proporcionaram contribuições diferentes. As DCNEI, enquanto referência normativa, apresentam pouca especificidade em termos de recomendações. São, de fato, diretrizes amplas para guiar as concepções do trabalho na EI de maneira mais abrangente. A BNCC, embora também uma referência normativa, traz um pouco mais de detalhamento em termos de objetivos de aprendizagem, porém percebe-se que o aspecto das aprendizagens relacionadas às rotinas de autocuidado é pouco aprofundado, também ficando no âmbito de recomendações mais amplas.

Fica claro que estes dois documentos servem a este objetivo de nortear e orientar políticas públicas e documentos curriculares. A extensão do documento é um indício, tendo os dois 36 e 21 páginas, respectivamente. Os outros documentos, orientadores e não normativos, são mais extensos, e portanto mais detalhados, tendo a maioria mais que o dobro de páginas, com exceção do Critérios.

Os Critérios, conforme indicado pelas autoras, tem propositalmente essa característica da linguagem simples e direta. Pode-se atribuir a isso sua menor extensão, mesmo sendo ainda um documento com bastante informação sobre o trabalho com crianças em instituições. Este documento foi o que mais apresentou trechos sobre acolhimento afetivo. Esta temática inclusive foi a mais citada nos documentos, sendo a única com menções diretas presentes nas DCNEI e na BNCC.

De maneira geral, os Indiques e a ITERS-R, provavelmente por também servirem diretamente ao propósito de avaliação, foram os documentos (instrumentos, no caso) que mais contribuíram para a criação de critérios na elaboração dos itens.

Este processo de elaboração e testagens dos itens se deu com a contribuição de profissionais da área de EI. Com base na proposta inicial elaborada por meio desta análise aqui apresentada, foram realizadas posteriormente discussões com um Grupo de Trabalho. Foi muito valioso contar com a visão de quem trabalha com EI diariamente para realizar ajustes nos itens de avaliação.

## 5 Conclusão

De maneira geral, ficou bem estabelecido que o uso de documentos oficiais e instrumentos contribuíram para alcançar um resultado satisfatório em termos de um instrumento de avaliação.

Uma valiosa aprendizagem fruto deste trabalho é relacionada ao tempo das políticas públicas contrastado ao tempo da academia. Como colocado por Pawson (2002, p. 157), *“evaluation research is tortured by time constraints. The policy cycle revolves quicker than the research cycle”*.

A realidade que nos levou a fazer as adaptações em parceria com redes de educação, buscando obter uma ferramenta adequada ao cotidiano dos gestores públicos, é a mesma que nos levou a ‘torturar’ nosso processo acadêmico. Por outro lado, as contribuições das técnicas educacionais para as discussões sobre o instrumento foram recurso valiosíssimo para aprimoramento dos resultados alcançados.

Essa experiência reforça a importância de que os processos avaliativos sejam ferramentas utilizadas por quem está na esfera pública. Além de permitir o monitoramento da qualidade da educação, instrumentos de avaliação também podem servir ao propósito de induzir e fomentar conteúdos de formações continuadas. Foi possível observar que a participação de profissionais formadoras em um treinamento para uso do instrumento trouxe ganhos para sua prática profissional, ao proporcionar uma maneira de sistematizar e quantificar observações que antes já faziam de maneira não estruturada.

Além disso, uma boa compreensão das concepções que baseiam o instrumento permite apropriar-se de um referencial teórico que defende a aprendizagem por meio de práticas sociais, em contraposição a práticas escolarizantes. Nesse sentido a criança passa a não ser um sujeito se desenvolvendo isoladamente e sim um indivíduo integrante de uma sociedade e amadurecendo em termos de sua compreensão social.

Outra aprendizagem importante foi o privilégio de acompanhar um processo avaliativo do início ao fim em uma rede de educação de grande porte. Foi possível visualizar a potencialidade que um instrumento de avaliação proporciona, principalmente quando sua implementação é bem planejada e executada. Observar a resistência inicial se dissolver em admiração e esperança foi uma experiência transformadora em termos de minha atuação profissional.

Cabe concluir relatando a aceitação dos itens elaborados e apresentados neste trabalho por todas as redes de educação em que foi utilizado posteriormente (mais de 24 no total até o momento) e por todas as profissionais que realizaram leitura do instrumento.

## 6 Referências

- Abuchaim, B. de O. (2018). *Panorama das políticas de educação infantil no Brasil*. Brasília, DF: UNESCO.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: edições 70.
- Barros, M. D. (2008). *Educação infantil: o que diz a legislação*. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>.
- Barros, R. P.; Carvalho, M.; Franco, S.; Mendonça, R.; & Rosalém, A. (2011). Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesquisa e planejamento econômico* v. 41, 2.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90.
- Brasil. (1996) *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2009a). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: DF. Disponível em: <<https://bit.ly/38M6TPo>>. Acesso em: 3 set. 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009b) *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. (2009c). *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*.
- Brasil. Ministério da Educação. (2010) *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. Ministério da Educação. (2012). *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26 jun. 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018) *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2020). *Censo da educação básica 2020: resumo técnico*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)

- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed Editora.
- Brosterman, N. (2001). Inventing kindergarten. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 59(2).
- Burchinal, M. (2018). Measuring Early Care and Education Quality. *Child Development Perspectives*, 12 (1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/CDEP.12260>
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Hong, S. S. (2015). Early childcare and education. Em M. H. Bornstein, T. E. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes*, Vol. 4. (7<sup>a</sup> ed., pp. 223 - 267) John Wiley & Sons, Inc..
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista brasileira de enfermagem*, 57, 611-614.
- Campos, M. M.; & Rosemberg, F. (2009) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/ SEB.
- Campos, M. M.; Esposito, Y. L.; Bhering, E.; Gimenes, N.; Abuchaim, B. (2011) A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n° 142, p. 20-54, jan./abr.
- Campos, M. M. (2013). Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.43, n.148, p.22-43.
- Castilho, P. C. de. (2019) *Relatório de adaptação do instrumento para creches*. (Relatório técnico restrito). Ribeirão Preto: FMCSV.
- Castilho P. C.; Gil M. O. G.; & Ogando L.D. (2021). Estudo nº VIII: Educação Infantil de Qualidade. *Núcleo Ciência Pela Infância*. Disponível em: [https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/wp8\\_ed-infantil.pdf](https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/wp8_ed-infantil.pdf)
- Center on the Developing Child at Harvard University (2007). *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children*. Disponível em: <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Cipollone, L. (2014). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR.
- Coelho, R. de C. de F., & Macário, A. de P. (2020). Educação Infantil e Avaliação: Processos e Perspectivas. *Revista Pesquisa e Debate Em Educação*, 10(1), 940–960.
- Cruz, P., & Monteiro, L. (2021). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*. Disponível em: <https://bit.ly/3ftCjOn>. Acesso em 20/08/2021

- Ferreira, M. V.; Castilho, P. C. de; Santos, D. D. dos; & Abuchaim, B. *Escala de avaliação de ambientes de aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI)*. (2021) Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social/USP-RP. ISBN: 978-65-00-51296-0
- Ferreira, M. V.; Castilho, P. C. de; Santos, D. D. dos; & Abuchaim, B. *Escala de avaliação de ambientes de aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI) - Manual de orientação para uso*. (2021b) Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social/USP-RP. ISBN: 978-65-00-51297-7
- Fuzzari, P. G. G., Camargo, T. N., de Souza Lemos, R. H., & Castilho, P. C. de (2022). Relatos de Grupos de Trabalho: pesquisando instrumentos de avaliação em cooperação com o setor público. *Revista Brasileira de Avaliação*, 11(3 spe), 1-7.
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale—Revised edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic inquiry*, 46(3), 289-324.
- Kishimoto, T. M. (1986). *A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- Lake, A., & Chan, M. (2015). Putting science into practice for early child development. *Lancet*. London, England, 385(9980), 1816-1817.
- Lu, C., Black, M. M., & Richter, L. M. (2016). Risk of poor development in young children in low-income and middle-income countries: an estimation and analysis at the global, regional, and country level. *The Lancet Global Health*, 4(12), e916-e922.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Em Aberto, 5(31).
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., ... & Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of early childhood education on medium-and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, 46(8), 474-487.
- Moro, C.; Souza, G. de. (2014). Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago.
- Natal, J. F.; Lavinas, J. P. S.; Castilho, P. C. de & Oliveira, R. F. de. (2019) *Relatório: Aplicação do piloto do mele creche*. (Relatório técnico restrito). Ribeirão Preto: FMCSV.
- de Oliveira, Z. de M. R. (1988). A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação*, 14(1), 43-52.

- de Oliveira, Z. R., Maranhão, D., Abbud, I., Zurawski, M. P., Ferreira, M. V., & Augusto, S. (2020). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. Editora Biruta.
- Pawson, R. (2002). Evidence-based policy: in search of a method. *Evaluation*, 8(2), 157-181.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. C. (2008) *The Classroom Assessment Scoring System*. Baltimore, MD: Brookes
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality in early care and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 285–287.  
<https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2019.10.013>
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. (2016) *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME / DOT (versão final).
- Unesco, Unicef, Brookings Institution e The World Bank. (2017). *MELQO Overview*. Paris: UNESCO.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (Vol. 49). Sage.
- World Health Organization. (2018). *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*.