

# Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches<sup>1</sup>

JULIANA BEZZON DA SILVA\*  
TATIANA NORONHA DE SOUZA\*\*

## RESUMO

Nas últimas décadas, a discussão sobre qualidade tem ganhado força e espaço nas políticas públicas e instituições de ensino. Assim, no intuito de contribuir com os estudos sobre avaliação da qualidade na educação infantil, a presente pesquisa objetiva analisar a utilização da Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0 a 30 meses (Esac), versão traduzida de uma escala norte-americana para avaliação de ambientes de creches brasileiras. Por meio de aplicações da escala por pares independentes e aplicações individuais, foram observadas seis turmas de crianças (6-27 meses) de cinco creches (uma universitária, duas conveniadas, uma municipal e uma particular autorizada). Os resultados apontam para questões importantes a

---

<sup>1</sup> As autoras agradecem à Professora Doutora Mara Ignez Campos-de-Carvalho, pesquisadora do Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil, que proporcionou a realização deste trabalho e acompanhou a primeira autora em todo o processo de sua formação inicial como pesquisadora.

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) (julianabezzon@gmail.com).

\*\* Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Biologia da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) (tatiana.souza@fcav.unesp.br).

serem levadas em conta no uso da escala no contexto brasileiro. Observou-se que o resultado numérico, por si só, não facilita a caracterização das turmas em seus modelos pedagógicos, sendo importante considerar os detalhes de cada indicador e o processo de aplicação do instrumento. Aponta-se, portanto, para a necessidade de um diálogo entre a escala, seu uso e o contexto avaliado, o que possibilitará a discussão necessária para a compreensão da avaliação e de possíveis metas para a promoção da qualidade.

**Palavras-chave:** Educação infantil, Avaliação, Creche, Qualidade do ensino.

## RESUMEN

En las últimas décadas, la discusión sobre la calidad ha ganado fuerza y espacio en las políticas públicas y en instituciones educativas. Por lo tanto, con el fin de contribuir a los estudios sobre la evaluación de la calidad en la educación de la primera infancia, esta investigación tiene como objetivo analizar el uso de la Escala de Evaluación de Ambientes Colectivos para Niños entre 0 y 30 meses (Esac), versión traducida de una escala estadounidense para la evaluación de los entornos de las guarderías brasileñas. A través de las aplicaciones de la escala por parejas independientes y aplicaciones individuales, fueron observados seis grupos de niños (6-27 meses) de cinco guarderías. Los resultados apuntan a temas importantes para tener en cuenta en el uso de la escala en el contexto brasileño. Se observó que el resultado numérico por sí sólo no facilita la caracterización de los grupos en sus modelos pedagógicos. Es importante considerar los detalles de cada indicador y el proceso de aplicación del instrumento. Se señala, por lo tanto, la necesidad de un diálogo entre la escala, su uso y el contexto evaluado, lo que permitirá la discusión necesaria para la comprensión de la evaluación y de posibles objetivos para la promoción de la calidad.

**Palabras clave:** Educación infantil, Evaluación, Guarderías, Calidad de la enseñanza.

## ABSTRACT

In the last decades, the discussion about quality has gained strength and space in public policies and educational institutions. Thus, in order to contribute to the studies on quality evaluation in early childhood education, this study aims to analyze the use of Infant Toddler Environment Rating Scale – ITERS, a North American index for the evaluation of daycare center environments, in a Brazilian translated version. Through peer-scale independent and individual applications, six groups of children (6-27 months) from five daycare centers were observed. The results point to important issues that have to be considered in the use of ITERS-R in Brazil. It was observed that the numerical result of the scale by itself does not facilitate the characterization of the classes according to their pedagogical models and that it is important to consider the details of each indicator and the process of use of the instrument. The study points, therefore, to the need for a dialogue between the scale, its use and the context evaluated, which will enable the discussion needed to understand the evaluation and the potential targets for improving quality.

**Keywords:** Early childhood education, Evaluation, Daycare centers, Teaching quality.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da década de 1990, houve maior destaque à qualidade do atendimento oferecido às crianças de zero a seis anos. A dimensão que vem tomando essa discussão foi impulsionada por estudos sobre desenvolvimento infantil e direito da criança que, com o favorecimento do contexto de redemocratização do país nesse período, ganhou força e espaço nas políticas públicas e instituições de ensino (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006; Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990; Brasil, 1998a).

Nesse contexto de discussão sobre a avaliação da qualidade na educação infantil no Brasil, insere-se o presente artigo, com a finalidade de trazer contribuições sobre o uso de instrumentos objetivos (como escalas de observação) para a avaliação da qualidade de ambientes de atendimento a crianças de zero a três anos. Trata-se de um estudo realizado no intuito de permitir uma análise exploratória acerca de uma abordagem de avaliação para o contexto da educação infantil.

## A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Os diversos movimentos da busca de garantia dos direitos nas crianças contribuíram para o avanço nas discussões sobre a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil. Apesar disso, em muitos países, ainda se nota a falta de preocupação com esse atendimento. Neste sentido, a avaliação da qualidade na educação infantil é uma das estratégias possíveis para a promoção de melhorias diversas (Souza; Campos-de-Carvalho, 2004).

A definição do conceito de qualidade está intimamente relacionada com posicionamentos, ideológicos e práticos, e significados subjetivos (Corrêa, 2003). Portanto, quando se fala em qualidade na educação infantil, faz-se necessário explicitar os critérios e padrões mínimos para determinar o nível aceitável de qualidade para cada aspecto analisado (Katz, 1998). De acordo com Corrêa (2003), as condições mínimas e objetivas para garantir a qualidade na educação infantil são: a proporção entre a procura e a oferta de vagas, a razão adulto/criança, e a dimensão de cuidado, que muitas vezes é negligenciada nas práticas educativas com crianças pequenas, principalmente na pré-escola.

Segundo Zabalza (1998), é possível organizar eixos objetivos que constituem o conceito de qualidade. Entre eles estão os valores de determinado grupo, a afetividade e a satisfação dos participantes. A qualidade atua como um elemento essencial em todas as dimensões do funcionamento de uma instituição de educação infantil,

incluindo as interações entre as crianças, estas e os educadores e também as interações das pessoas (crianças e educadores) com o ambiente. A qualidade implica, portanto, o compromisso com a excelência do atendimento, visto que o cuidado e a educação de qualidade são fundamentais para o bom desenvolvimento das crianças. Neste caso, a avaliação deve ser capaz de atuar como “[...] termostato do processo, o qual nos oferece a informação necessária para poder introduzir aqueles ajustes que pareçam necessários para que exista uma evolução da situação” (Zabalza, 1998, p. 44).

No Brasil, o debate sobre qualidade é uma realidade recente. A existência de instituições de educação infantil deveu-se às lutas de diversos grupos sociais, travadas com o poder público desde as primeiras décadas do século XX. As conquistas, ao longo de todos esses anos de transformações sociais, permitiram a atual discussão sobre as creches e seu papel educacional, para além do papel puramente assistencial (Haddad, 1991; Oliveira et al., 1995).

Na Constituição (Brasil, 1988), a creche é reconhecida como dever do Estado, direito da criança e opção da família. Esses dispositivos constitucionais são reforçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Em 1995, no documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Campos; Rosemberg, 2009), são demonstrados os principais aspectos positivos que uma creche deve conter para a contribuição ao desenvolvimento saudável das crianças que a frequentam. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as creches são inseridas no âmbito da educação infantil, vinculada ao sistema educacional como um todo (Brasil, 2006a).

Outros documentos são publicados nos anos consecutivos (Brasil, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b), com diversos objetivos relacionados principalmente à promoção da qualidade no atendimento infantil. Além desses documentos, observa-se a preocupação em utilizar e oferecer instrumentos que forneçam uma visão precisa de aspectos das instituições que deverão ser trabalhados, visando à melhoria do atendimento na educação infantil. Em 2009, são construídos os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), no intuito de “auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador” (p. 12).

## **A AVALIAÇÃO DE AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESTUDO**

Na educação infantil, o modo como o ambiente é organizado interfere positiva ou negativamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças atendidas

(Campos-de-Carvalho; Souza, 2008). Nesse sentido, a Psicologia Ambiental, de acordo com a abordagem ecológica, contribui para a compreensão do conceito de ambiente não apenas em seu aspecto físico, mas considerando seu caráter multifacetado. Dessa maneira, ambiente é um conceito que engloba aspectos e dimensões variados, incluindo identidade pessoal, segurança, conforto, privacidade, contatos sociais, entre outros. A organização do espaço físico é apenas uma entre essas dimensões, e ela influencia não só no comportamento dos indivíduos como é influenciada por ele (Pinheiro, 1997; Sánchez; Wiesenfeld, 1987; Campos-de-Carvalho, 1993).

A avaliação da qualidade de ambientes de educação infantil é uma realidade em diversos países. Segundo Souza (2008), existem vários instrumentos e documentos que auxiliam nessa avaliação, e cada país, levando em conta sua realidade específica, faz diferente uso desses materiais, seja na construção de documentos específicos, seja no processo de utilização de instrumentos prontos. Desse modo, pode-se dizer que existem variadas propostas de avaliação (Souza, 2008), ainda que em um mesmo contexto. A opção de adotar um instrumento estrangeiro é uma entre elas.

A escala norte-americana *Infant/Toddler Environment Rating Scale – ITERS* (Harms; Cryer; Clifford, 1990) e sua edição revisada (Harms; Cryer; Clifford, 2003) têm sido estudadas e aplicadas em vários países (Bondioli, 2004b; University of Nebraska, 2006; Fiene; Carl, 2006). Essa escala foi elaborada por pesquisadores da Universidade da Carolina do Norte com o intuito de avaliar programas de atendimento para crianças de 0 a 30 meses. Seus indicadores foram construídos com base em pesquisas em saúde, desenvolvimento e educação, e fundamentados em consultas às perspectivas de diferentes profissionais sobre as melhores práticas e as limitações da vida real na educação infantil (Harms; Cryer; Clifford, 2003).

O objetivo desse instrumento é intervir junto a programas para crianças de 0 a 30 meses por meio da avaliação das “provisões do ambiente relativas à proteção da saúde e segurança das crianças, à estimulação apropriada através de linguagem e atividades e à interação calorosa e de apoio” (Harms; Cryer; Clifford, 2003, p. 4). Para isso, conceitua ambiente como o conjunto de aspectos da organização do espaço, da interação, das atividades, da programação, do desenvolvimento da equipe e do atendimento aos pais.

No Brasil, foram realizados estudos no intuito de analisar e verificar a adequabilidade do uso desse instrumento nesse contexto (Oliveira et al., 2003; Souza, 2003; Souza; Campos-de-Carvalho, 2004, 2005; Silveira, 2009). Além desses, outros estudos com a escala também têm sido realizados no sentido de permitir uma análise da qualidade de instituições de educação infantil no país (Menegasso, 2005;

Lima; Bhering, 2006; Carvalho; Pereira, 2008). Campos-de-Carvalho e Bhering realizaram a tradução da ITERS-R para o português, que passou a ser denominada Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0 a 30 meses – Esac (Campos-de-Carvalho; Bhering, não publicado).

Parte integrante dos estudos que visam à adequabilidade dessa escala ao contexto brasileiro, o presente trabalho tem como tema central a viabilidade da avaliação da qualidade de ambientes de creche por meio de uma escala. Dessa maneira, é importante destacar que o foco deste estudo é a utilização do instrumento para avaliar a qualidade e não a avaliação das instituições estudadas.

Portanto, o objetivo foi realizar uma análise da utilização da Esac para avaliação de ambientes de creches brasileiras, por meio dos seguintes objetivos específicos: analisar sua aplicação por pares independentes, no intuito de discutir a observação instrumentalizada de mesmos contextos por diferentes observadores; e analisar sua aplicação em diferentes instituições, com a finalidade de discutir a observação com a escala em diferentes contextos por um mesmo observador.

## MÉTODO

O presente estudo é constituído por duas etapas de investigação: Etapa 1 – Aplicações da escala por pares independentes; Etapa 2 – Aplicações individuais em diferentes instituições.

### Participantes

As cinco instituições envolvidas na pesquisa possuem atendimento em período integral, estão autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação e/ou conveniadas a esse órgão e localizam-se numa cidade de grande porte do interior do Estado de São Paulo.

Na Etapa 1, participaram do estudo três turmas de duas creches (uma universitária e uma conveniada<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> O termo *conveniada* refere-se às instituições mantidas por entidades filantrópicas registradas na Secretaria de Educação do município, o que lhes permite receber auxílio financeiro público.

**Quadro 1 – Características das instituições participantes da Etapa 1**

| <b>Turma observada</b> | <b>Gestão administrativa da instituição</b> | <b>Localização da instituição</b> | <b>Número de crianças/educadora</b> | <b>Faixa etária do grupo</b> | <b>Duração da aplicação</b>                       |
|------------------------|---|-----------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|---|
| I                      | Universitária                               | Universidade pública              | 7                                   | 18 – 24 meses                | 4 horas (manhã) e 4 horas (tarde do mesmo dia)    |
| II                     | Conveniada                                  | Bairro periférico                 | 6                                   | 6 – 15 meses                 | 4 horas e 15 minutos sem intervalo                |
| III                    |   |                                   | 9                                   | 15 – 27 meses                | 4 horas (tarde) e 4 horas (manhã do dia seguinte) |

Na Etapa 2, participaram do estudo três turmas de outras três creches, diferentes da primeira etapa, sendo uma municipal, uma autorizada com fins lucrativos e uma conveniada.

**Quadro 2 – Características das instituições participantes da Etapa 2**

| <b>Turma observada (nomeada de acordo com a gestão administrativa da instituição)</b> | <b>Localização da instituição</b> | <b>Número de crianças/educadora</b> | <b>Faixa etária do grupo</b> | <b>Duração da aplicação</b>                                     |
|---|-----------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|---|
| Autorizada com fins lucrativos  | Bairro central                    | 4,5                                 | 14 – 20 meses                | 3 horas (tarde) e 4 horas (manhã do dia seguinte)               |
| Conveniada  | Bairro periférico                 | 7                                   | 20 – 26 meses                | 3 horas e 30 minutos (manhã) e 2 horas (tarde do dia seguinte)  |
| Municipal   | Bairro periférico                 | 4                                   | 10 – 15 meses                | 2 horas (tarde) e 3 horas e 30 minutos (manhã dois dias depois) |

A decisão de aplicar o instrumento em instituições com gestões administrativas diferentes entre si, em ambas as etapas, foi tomada com o intuito de enriquecer a análise das observações, tendo em vista a possibilidade de avaliar a utilização da escala em variados contextos de atendimento às crianças de 0 a 3 anos. As instituições foram selecionadas, portanto, por meio de indicação levando-se em conta o critério exposto acima.

Houve a tentativa de selecionar turmas de mesma faixa etária, na suposição de que, ao se observar turmas de mesma idade, a rotina e a programação das atividades seriam menos variadas, o que permitiria a focalização nas formas de atendimento que gestões administrativas diferentes podem proporcionar. Entretanto, não foi possível realizar essa seleção, em razão das diferenças nas configurações que cada instituição adota na divisão de turmas por faixa etária.

### **Instrumento**

O instrumento deste estudo foi a Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0 a 30 meses – Esac, composta por 39 itens, agrupados em sete subescalas, que contemplam diversas dimensões do ambiente de creches: Espaço e mobiliário (5 itens); Rotinas de cuidado pessoal (6); Falar e compreender (3); Atividades (10); Interação (4); Estrutura do programa (4); Pais e equipe (7).

A aplicação da escala é realizada por meio da observação das atividades de cada grupo de crianças e suas educadoras, nos locais e/ou situações especificadas na descrição dos itens de cada subescala (por exemplo, durante as refeições, atividades físicas, arte, areia, cuidados pessoais, chegada e saída, etc.). A atribuição de escore dos itens da escala é realizada com base nas observações e na descrição dos indicadores de qualidade de cada item. Os escores podem variar de 1 (inadequada) a 7 (excelente). Os principais são: escore 1 (inadequado): “descreve o cuidado que não preenche nem as necessidades de um atendimento de custódia”; escore 3 (mínimo): “descreve o cuidado que, além de alcançar um atendimento de custódia, também preenche, em menor grau, algumas necessidades básicas do desenvolvimento”; escore 5 (bom): “descreve as dimensões básicas para o cuidado visando o desenvolvimento”; escore 7 (excelente): “descreve o cuidado de alta qualidade e personalizado” (Harms; Cryer; Clifford, 1990, p. 3). Os escores intermediários compõem alternativas para pontuação quando alguns indicadores referentes a um escore principal estão presentes na turma e outros não. Além disso, alguns itens e indicadores específicos apresentam como opção de pontuação “NA permitido”, apontando que o item ou indicador pode não ser aplicável à situação observada. Alguns itens e indicadores possuem ainda notas de esclarecimento, para que a pontuação atribuída seja a mais pertinente e objetiva possível.

As pontuações devem se basear na situação atual que é observada e não em planos futuros. A Esac oferece também a possibilidade de, na ausência de informação observável, realizar perguntas para a equipe sobre alguns itens,



sendo que no próprio material da escala estão inseridas sugestões de perguntas aos educadores.

### **Procedimentos**

A fim de preparar a pesquisadora para as futuras aplicações, foram realizados: a familiarização com o instrumento – por meio de leituras atentas, detalhadas e observações em creches com a Esac – e o treinamento para a utilização da escala.

Para o treinamento, foram utilizados: o vídeo de treinamento da ITERS-R (*Video Observations for the Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*) (Harms; Cryer, 2003), o guia de treinamento, o guia do instrutor (ambos acompanham o vídeo) e o roteiro em português. O vídeo foi assistido ao longo de três sessões por duas pesquisadoras em treinamento e duas instrutoras com experiência na escala. Nesse processo, foram obtidas explicações sobre a escala e sua aplicação e realizaram-se exercícios de observação e pontuação da mesma. Nos exercícios, foi possível a discussão de dúvidas e apontamentos instigados pelo vídeo. Terminadas as sessões, iniciou-se a Etapa 1.

### **Etapa 1 – Aplicação por pares independentes**

Inicialmente, ocorreram conversas com a diretoria a fim de apresentar os objetivos do estudo, verificar a disponibilidade da aplicação do instrumento e obter informações sobre a rotina da instituição. Além disso, foi explicado que, como se tratava de uma pesquisa sobre o material de avaliação, não haveria possibilidade de devolução dos resultados, e que os nomes das instituições, crianças e funcionários permaneceriam em sigilo.

Nas três turmas observadas (uma de creche universitária e as outras duas de creche conveniada), foi realizado inicialmente um período de familiarização, com duração em torno de quatro horas em cada turma, com o intuito de diminuir a influência da presença da observadora nos comportamentos de adultos e crianças presentes nas situações observadas. Nesse período, as observadoras acompanharam as atividades das turmas sem pontuar os itens no instrumento. Posteriormente, houve a aplicação do instrumento, por duas pesquisadoras, nas mesmas turmas, durante o mesmo período de observação, porém sem troca de informações entre elas. As aplicações tiveram duração de 4 a 8 horas em cada turma, de acordo com a disponibilidade das instituições. Durante esse período, foram feitas perguntas referentes aos indicadores ou itens que não puderam ser observados.

## **Etapa 2 – Aplicação individual em diferentes instituições**

Nessa etapa, foram contatadas três instituições de educação infantil: uma autorizada com fins lucrativos, uma municipal e uma conveniada. Conforme a etapa anterior, houve um processo inicial de familiarização com as turmas e a posterior aplicação da escala. As aplicações foram realizadas num período de 5 a 7 horas em cada turma e nos três casos ocorreram em dois dias. Além da observação para atribuição dos escores, foi realizado um relato escrito, após cada aplicação. Os relatos tiveram como objetivo a descrição livre dos espaços físicos ocupados pelas turmas, o modo como os participantes interagem com o ambiente físico e os principais comportamentos observados na relação entre adultos e crianças.

### **Tratamento dos dados**

Para a análise dos dados de ambas as etapas, foram destacados os resultados mais relevantes para este artigo. Para apresentação dos dados obtidos durante a Etapa 1, consideraram-se os escores atribuídos pelas aplicadoras em cada turma, a cada um dos itens. Por meio dos escores atribuídos aos itens, calculou-se o escore médio de cada subescala (soma dos escores de cada item avaliado que compõe a subescala dividido pelo número de itens avaliados da mesma) e o escore médio total (soma dos escores de cada subescala avaliada dividido pelo número total de subescalas avaliadas).

Foi feita uma comparação dos escores atribuídos às turmas pelas aplicadoras. Com isso, foram identificados os itens em que os escores demonstravam uma diferença de dois ou mais pontos entre si, sendo, portanto, considerados itens de desacordo entre as duas avaliações realizadas. Esses itens foram analisados conforme a frequência de concordância entre as aplicadoras, com o intuito de verificar os itens com 100% de acordo e aqueles com 0%. Observou-se, também, a porcentagem de acordo por subescala, buscando identificar as subescalas com maior e menor porcentagem de acordo.

Além disso, utilizou-se uma classificação em três níveis de pontuação, inspirada pela proposta de Bairráo et al. (1997), a qual foi estabelecida como: a) escores inferiores a 3: pontuação baixa; b) escores iguais ou superiores a 3 e inferiores a 5: pontuação média; c) escores iguais ou superiores a 5: pontuação elevada. Essa classificação permitiu comparar se houve diferença de nível nos escores médios totais entre as aplicadoras.

Para a análise da Etapa 2, foram calculados os escores médios de cada subescala e os escores médios totais, conforme descritos para a Etapa 1, nas três apli-

cações realizadas. Com base nesses resultados, foram identificadas as subescalas com maior e menor pontuação nas três turmas em que a escala foi aplicada. Além disso, verificaram-se as subescalas, por turma, de acordo com o escore médio total, identificando-se as avaliadas acima e abaixo da média. Dessa forma, objetivou-se analisar semelhanças e/ou diferenças entre as aplicações por turma, sendo que os relatos escritos subsidiaram a discussão acerca do uso do instrumento para avaliação da qualidade do atendimento das creches.

## RESULTADOS

Os resultados referem-se às duas etapas descritas no Método: Etapa 1 – Aplicações da escala por pares independentes; Etapa 2 – Aplicações individuais em diferentes instituições.

### **Etapa 1 – Aplicações da Esac por pares independentes**

Os dados dessa etapa foram organizados de acordo com os escores atribuídos a cada item de cada subescala, separados por instituição e por aplicadora. Segundo a análise dos dados obtidos, verificaram-se 13 itens (33% do total de 39) nos quais foi obtido total acordo, ou seja, a mesma pontuação pelas aplicadoras nas três turmas. Apenas em um item (2% do total de 39) não houve acordo total: Item 6. *Chegada/saída* – subescala Rotinas de Cuidado Pessoal.

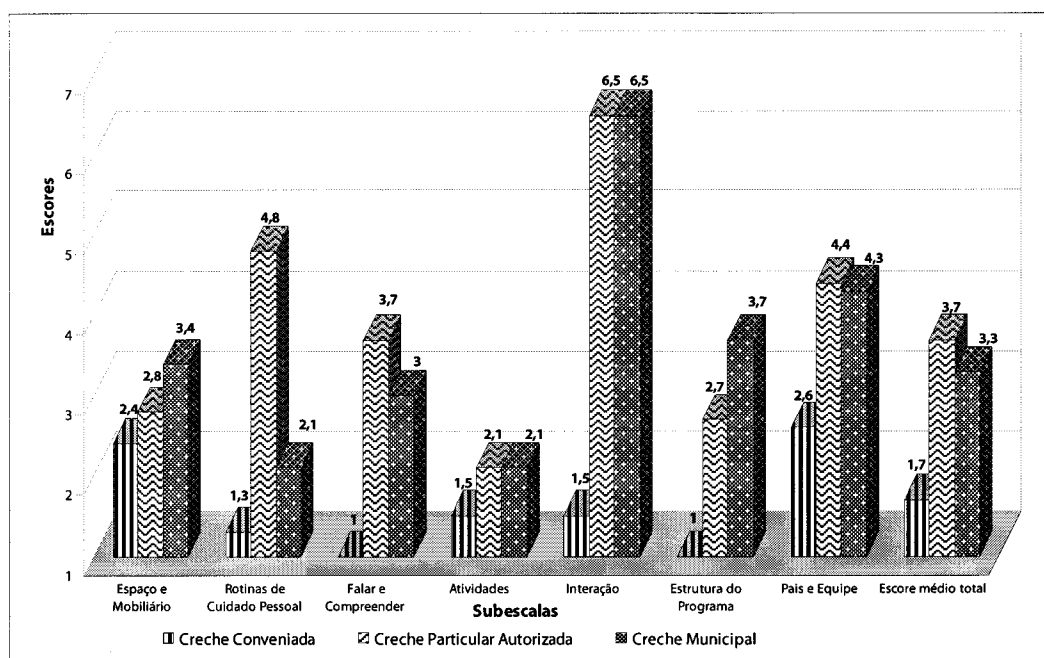
As subescalas que apresentaram maior porcentagem de itens em desacordo, considerando-se aquela maior ou igual a 30%, foram *Falar e Compreender* (44%) e *Interação* (33%). As que assinalaram porcentagem menor ou igual a 20% foram classificadas como subescalas com baixa porcentagem de desacordo, sendo elas, na ordem crescente: *Pais e Equipe* – 9%; *Rotinas de Cuidado Pessoal* – 17%; *Atividades* – 17%; e *Espaço e Mobiliário* – 20%. A subescala *Estrutura do Programa* – 25%, por apresentar uma porcentagem intermediária, não foi classificada nem em alta nem em baixa porcentagem.

Com base na verificação dos escores médios totais por turma, comparando-se cada aplicadora entre si, de acordo com os três níveis de classificação inspirados por Bairráo et al. (1997), notou-se que na turma 2 houve diferença significativa (Aplicadora 1: 3,5; Aplicadora 2: 2,9), sendo classificada em níveis diferentes pelas aplicadoras. As demais turmas receberam pontuações classificadas em mesmo nível, de acordo com a classificação citada no método.

## Etapa 2 - Aplicações individuais em diferentes instituições

Para ilustrar os dados obtidos em cada subescala, por meio da aplicação da Esac na Etapa 2, a figura 1 mostra a média dos escores atribuídos a cada subescala nas turmas e o escore médio total de cada uma. Nesta apresentação gráfica, para sistematização do tratamento dos dados, também foi utilizado o agrupamento inspirado pela proposta de Bairráo et al. (1997).

**Figura 1** – Escores médios por subescala e total das três turmas em que a escala foi aplicada pela mesma observadora



Ao ser analisada a aplicação na turma da instituição particular autorizada, verificou-se que a maior pontuação foi obtida na subescala *Interação* e a menor foi obtida em *Atividades*. Além disso, foram identificadas três subescalas com pontuações acima do escore médio total: *Pais e Equipe*, *Rotinas de Cuidado Pessoal* e *Interação*. A subescala *Falar e Compreender* recebeu pontuação média igual ao escore médio total. Por fim, abaixo desse escore, encontram-se as subescalas: *Espaço e Mobiliário*, *Atividades* e *Estrutura do Programa*.

Nas pontuações atribuídas com a aplicação da escala na turma da instituição conveniada, verificou-se que as subescalas *Espaço e Mobiliário* e *Pais e Equipe* rece-

beram pontuações acima do escore médio total. E as demais – *Rotinas de Cuidado Pessoal, Falar e Compreender, Atividades, Interação e Estrutura do Programa* – receberam pontuações abaixo do escore médio total.

Por fim, na análise das pontuações atribuídas com a aplicação na turma da instituição municipal, atribuíram-se escores superiores ao escore médio total às seguintes subescalas: *Espaço e Mobiliário, Interação, Estrutura do Programa e Pais e Equipe*. Receberam pontuações inferiores ao escore médio total as seguintes subescalas: *Rotinas de Cuidado Pessoal, Falar e Compreender e Atividades*.

## DISCUSSÃO

A presente discussão está subdividida em dois tópicos: Etapa 1 – Aplicações da escala por pares independentes; Etapa 2 – Aplicações individuais em diferentes instituições; e por último as considerações finais.

### **Etapa 1 - Aplicações da escala por pares independentes**

Os resultados das aplicações da Etapa 1 mostraram que houve baixa porcentagem de itens com presença de acordo entre as aplicadoras nas três turmas. Assim, tendo em vista que o foco deste estudo é a utilização da Esac, permite-se uma discussão sobre a causa dos desacordos. Verificaram-se então os seguintes aspectos inter-relacionados: 1) diferente compreensão semântica das observadoras em alguns itens; 2) ausência de esclarecimentos sobre alguns termos específicos; 3) subjetividade das aplicadoras interferindo nas observações. Esses aspectos relacionam-se entre si porque a ausência de esclarecimentos sobre termos utilizados na Esac pode implicar diferentes compreensões semânticas em alguns itens, desencadeadas pela interferência da subjetividade na atribuição de significados a eles. Assim, podem ocasionar desacordos significativos entre observadores.

Sobre a diferença de compreensão semântica, verificaram-se momentos em que as pesquisadoras tiveram dúvidas para compreender o que estava sendo avaliado em alguns indicadores, fato que prejudicou a pontuação adequada do item. Um exemplo é o item 6. *Chegada/Saída*, no qual a diferença ocorreu na compreensão do indicador 1.3 – *Na chegada/saída, raramente os pais entram na área destinada aos cuidados da criança* – e do indicador 3.3 – *Pais levam a criança para a área de cuidados como parte da rotina diária*. Nesses indicadores, uma observadora compreendeu que se tratava da entrada dos pais na instituição para entregar a criança, e a outra entendeu que tais subitens se referiam à entrada dos pais na sala específica da crian-

ça. Nesse caso, a falta da definição clara do termo “área destinada aos cuidados” gerou o desacordo. Observa-se que este foi o item em que houve desacordo nas três aplicações, o que corrobora esse fato.

Com relação à ausência de esclarecimentos sobre alguns termos específicos da escala, ocorreram reuniões com o grupo de pesquisa que estuda a Esac, a fim de serem compreendidos os sentidos e objetivos dos indicadores em que tais termos estavam presentes, como, por exemplo, os termos *blocos*, *vários*, *disponíveis*. Desse modo, foi possível revisar a tradução da escala de acordo com a experiência prática de aplicação por pares independentes.

Quanto à subjetividade das aplicadoras, deve-se considerar que cada situação de observação implica particularidades que envolvem a percepção individual do ambiente, relacionada à história de vida pessoal e experiências de interações com crianças. Apesar de serem sutis, essas particularidades podem interferir na metodologia utilizada. Segundo Bondioli (2004a), o olhar do observador em relação ao fenômeno estudado torna-se relevante na medida em que o estudo do contexto educativo abrange não só a ação educativa, mas também os significados que adultos e crianças pertencentes a tal contexto atribuem a essa ação. Nesse sentido, a sensibilidade do observador em perceber esses significados, que aparecem implicitamente, torna sua tarefa mais fácil ou difícil, de acordo com o modo como se aproxima das possibilidades de significados que o contexto pode oferecer.

Mesmo sendo realizadas observações concomitantes, não é possível garantir que as pesquisadoras estavam a todo o momento observando a mesma interação ou o mesmo espaço em determinada turma. Sendo assim, há casos de ocorrências únicas que permitem a pontuação de um indicador, mas que foram observadas por apenas uma das aplicadoras. Por exemplo, no item 18. *Música e Movimento*, o indicador 5.2 – *Equipe canta informalmente com as crianças* – apresenta uma nota de rodapé que indica a necessidade de pelo menos uma observação da situação descrita para que o indicador seja pontuado. Portanto, em um indicador como esse, a pontuação de dois aplicadores pode não ser a mesma, no caso de um estar observando outra educadora e essa situação não se repetir, por exemplo.

As subescalas que obtiveram maior porcentagem de desacordo foram *Falar e Compreender e Interação*. Trata-se, em nossa opinião, das subescalas com maior quantidade de indicadores complexos, visto que se baseiam nas situações de interação e diálogo entre crianças e/ou educadores, levando em conta seus aspectos negativos e positivos e sua intensidade. Por exemplo, os seguintes indicadores: no item 12. *Auxílio às crianças para compreensão da linguagem*, o indicador 3.2 – *Sala*

*razoavelmente quieta que permite as crianças ouvirem os outros; e no item 28. Disciplina, o indicador 5.4 – Equipe reage consistentemente ao comportamento das crianças.*

A menor porcentagem de desacordo foi verificada na subescala *Pais e Equipe*. Esse fato pode estar relacionado ao modo como a maioria dos itens dessa subescala foi pontuada nas três aplicações. Nesse caso, as aplicadoras realizaram conjuntamente entrevistas com educadoras das turmas, porque os indicadores descreviam situações que não seriam observadas pelas avaliadoras. Com isso, aumentou-se a possibilidade de as aplicadoras atribuírem a mesma pontuação aos indicadores, visto que recebiam a informação diretamente relacionada à resposta dada.

A análise dos escores médios totais por turma de cada aplicadora permitiu verificar que na turma 2 houve diferença significativa, sendo classificada em níveis diferentes pelas aplicadoras. Esse resultado nos alerta para a classificação de turmas e/ou instituições com base em uma avaliação objetiva, porque uma diferença entre aplicadores pode resultar em classificações discrepantes. Se o avaliador se ater somente ao valor numérico pode comprometer as possíveis intervenções na turma/instituição, tanto nas que possivelmente necessitariam de melhorias e foram superestimadas como também nas que já satisfazem um certo nível de qualidade e perdem espaço em políticas públicas ou avaliativas por serem subestimadas em sua pontuação geral.

Portanto, a utilização desse instrumento indica a necessidade de leituras e reuniões anteriores à aplicação para a discussão de conceitos, a fim de buscar uma aproximação das aplicadoras, quanto à interpretação dos indicadores. E faz-se também necessária uma confrontação dos resultados objetivos com o contexto de observação, com o contexto da instituição, inclusive temporalmente, e, quando possível, com o uso de outros materiais e/ou métodos de avaliação, a fim de se obter um parecer mais ampliado acerca da realidade da instituição avaliada.

## **Etapa 2 - Aplicações individuais em diferentes instituições**

Conforme já apontado, esta Etapa constituiu-se pelas aplicações da Esac e pelo relato de campo que serviu como um instrumento, além da escala para avaliação dos ambientes das turmas em questão e dos indicadores da escala. Segundo Bon-dioli (2004a, p. 22-23)

[...] a observação do contexto educativo [...] não é assim um puro registro [...] do que acontece em determinadas regiões do espaço [...] em um dado momento [...], mas uma tentativa de dar uma resposta à pergunta [...] “o que está acontecendo aqui?”

Nesse sentido, a observação não é apenas um elemento por meio do qual foi possível a aplicação da Esac, mas também um instrumento a partir do qual é possível uma análise das pontuações atribuídas e de sua relação com os aspectos observados.

Na aplicação da escala realizada na instituição particular autorizada, os resultados demonstraram que a subescala com maior pontuação foi *Interação* e a com menor foi *Atividades*. A análise das pontuações atribuídas aos indicadores dessas subescalas, comparada ao relato de observação, demonstrou que a instituição apresenta uma perspectiva de realização de atividades diferente da proposta pela escala. As brincadeiras e atividades desenvolvidas com a turma eram sempre direcionadas pelo adulto. Raramente eram fornecidos materiais para brincadeiras livres ou acesso a materiais que estimulassem a iniciativa das crianças e que favorecessem, portanto, sua autonomia.

A escala pressupõe que, concomitante às atividades direcionadas pelos adultos, ocorram atividades livres, iniciadas pelas crianças e estimuladas pelo acesso a diferentes materiais e pela disponibilidade de diversos cenários. Tal perspectiva corrobora, inclusive, com a literatura da área no Brasil (São Paulo, 2007; Oliveira et al., 1995; Campos; Rosemberg, 2009). Nesta turma, entretanto, a existência de uma prática centrada no adulto tornou a interação entre ele e as crianças bastante presente. Portanto, a diferença de pontuação entre as subescalas pode ser explicada e aponta para as diferenças entre a proposta da instituição e a proposta da escala. Nesse sentido, o ato de avaliar implica a apropriação de determinada perspectiva e, portanto, é preciso ter clareza dessa perspectiva e de como ela dialoga com a perspectiva do contexto a ser avaliado, levando em conta a necessidade de padrões mínimos e fundamentais (Piotto et al., 1998; Zabalza, 1998; Corrêa, 2003).

Além disso, outro aspecto interessante apresentado nos resultados dessa Etapa foi a avaliação das subescalas *Pais e Equipe* e *Atividades*. A subescala *Pais e Equipe* obteve pontuação acima do escore médio total nas três turmas avaliadas de diferentes instituições. E a subescala *Atividades* obteve pontuação abaixo do escore médio total também nas três turmas de instituições diferentes.

Com relação à subescala *Pais e Equipe*, infere-se que tal avaliação, sempre elevada, pode estar relacionada ao modo como a maioria dos indicadores dessa subescala são pontuados. Por tratar-se de situações raramente observadas durante a aplicação da escala (por exemplo, reuniões de pais, reuniões de equipe, formação continuada da equipe, estabilidade da equipe, supervisão e avaliação), a escala prevê e considera a realização de uma “entrevista” com as educadoras da turma para obtenção das informações necessárias para a pontuação de tais indicadores. Tal situação permite



que ocorra uma tendência de autovalorização ou ausência de clareza entre a realidade experienciada – o que realmente é feito – e o desejo – o que se almeja realizar –, conforme já apontou outro estudo sobre avaliação (Piotto et al., 1998).

A baixa pontuação referente à subescala *Atividades*, e presente nas três aplicações, permite-nos inferir que o resultado pontual da escala por si só não facilita a caracterização das turmas em seus modelos pedagógicos. Cada turma observada, de acordo com a análise do relato de campo, possui um funcionamento e uma rotina diferentes com relação às atividades e quando comparadas entre si. Além disso, é possível considerar, com relação a esse resultado, a hipótese de que seja um problema de formação de professores para a utilização de materiais e realização de atividades com as crianças, que atinge todos os níveis econômicos em âmbito nacional.

A turma da instituição particular autorizada, conforme já apresentado, possui a maioria de suas atividades centradas nas educadoras, ou seja, nada acontece com as crianças se não por intervenção de um adulto. A turma da instituição municipal apresenta o modelo de sala-ambiente, na qual as crianças passam um período de tempo determinado pelas educadoras, não podendo sair de uma sala para outra sem autorização dos adultos. E, por fim, a turma da instituição conveniada apresenta em sua rotina poucas atividades lúdicas, sendo priorizadas atividades escolarizantes, com uso de carteiras e direcionamento dos adultos. Além disso, quando as crianças são autorizadas a brincar livremente, é pouca a diversidade de materiais a que têm acesso.

Segundo Oliveira (2005, p. 136)

[...] a construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações.

Portanto, a existência de atividades dirigidas não implica interações de qualidade, mesmo com pontuações altas pela escala, visto que é necessária a promoção de interações espontâneas entre as crianças e facilitadas pelas educadoras e pelo ambiente. Além disso, a alta concentração de atividades dirigidas, que exigem grande atenção centrada nos adultos, impede a realização de um trabalho educacional de qualidade, porque desgasta os educadores que vivem essa demanda de atenção todos os dias.

É preciso compreender que o objetivo da escala é avaliar a qualidade, independentemente do modelo da instituição. Ela não explicita qual é seu modelo, contudo,

ao estabelecer padrões mínimos de qualidade, já pressupõe um modelo pedagógico. Assim, o registro paralelo à aplicação da escala possibilita um olhar mais detalhado, permitindo uma coleta das nuances do atendimento, facilitando futuras intervenções.

Aponta-se, portanto, para a necessidade de um diálogo entre a escala, seu uso e o contexto específico de cada turma, o que possibilitará a discussão necessária para a compreensão da avaliação e de possíveis metas para a promoção da qualidade. É importante considerar que as atitudes do avaliador, principalmente no caso de ser externo à instituição, devem pautar-se na consideração do contexto de modo geral, não se limitando à observação dos indicadores da escala. Essa atitude cautelosa, com várias visitas, entrevistas e observações detalhadas, promove uma avaliação de qualidade que leva em conta os aspectos culturais, sociais e filosóficos da instituição e permite ao aplicador um diálogo mais produtivo com a instituição, dificultando o uso pernicioso da escala como uma limitação às práticas ou como uma imposição. Nesse sentido, o relato de campo mostrou-se fundamental para a compreensão das diferenças entre a modelo pedagógico apresentado pela escala e os encontrados nas turmas observadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a versão original da Esac foi elaborada em um contexto diferente da situação em que ela está sendo utilizada no Brasil atualmente, deve-se apontar que a educação infantil no Brasil hoje caracteriza-se pela disputa entre modelos diferentes e variados, que ainda não se identificaram entre si na possibilidade de convivência amigável. Como exemplo, pode-se citar a influência da literatura italiana sobre o tema (Bondioli, 2004a; Bondioli, 2004b; Ferrari, 2003) em contraposição com a tentativa de construção de um modelo genuinamente brasileiro, protagonizado pelos documentos nacionais recentes (Brasil, 1998a, 1998b, 2006b, 2006c, 2009). Provavelmente, esse quadro relaciona-se ao momento histórico brasileiro, no qual a educação infantil é incipiente, tendo em vista que em muitas localidades ainda está diretamente associada à assistência social.

Nesse contexto, Ferrari (2003) aponta que a Esac é inserida com a consciência de que também apresenta um modelo de atendimento de qualidade, pautado entre outras coisas no desenvolvimento pleno da autonomia, linguagem e compreensão cultural das crianças, levando em conta diferenças étnico-raciais e exigências quanto à saúde e segurança de todos os envolvidos. Apesar dessas diferenças e de algumas dificuldades no diálogo entre modelos, não se pode negar a importância de padrões mínimos de qualidade, tendo em vista a existência de necessidades universais das crianças (Piotto et al., 1998; Zabalza, 1998; Corrêa, 2003).

Atualmente, no Brasil, e de acordo com a experiência de campo do presente estudo, verifica-se que os profissionais das instituições não estão habituados a avaliações e incomodam-se com críticas ou imperfeições apontadas sobre o próprio serviço, tornando-se difícil a discussão sobre esses aspectos e as tentativas de elaborar estratégias de melhoria. Faz-se necessário, portanto, a realização de um trabalho por meio do qual seja possível a discussão não apenas sobre qualidade em si, mas principalmente sobre a concepção e uso das diferentes formas de avaliação da educação infantil. Nesse sentido, e de acordo com Ferrari (2003), refletir sobre o uso de um instrumento para avaliação, sobre sua estrutura e sobre sua concreta utilização pode tornar convidativas aos professores a observação, a discussão e a reflexão crítica sobre o próprio cotidiano.

O uso de um instrumento avaliativo como a Esac pode ocorrer tanto pontualmente, pela necessidade de avaliação e classificação de instituições para um programa público, por exemplo, quanto de forma contínua na mesma instituição, como um processo formativo ou um projeto contínuo de melhorias. Quanto ao primeiro, é fundamental o cuidado em analisar as razões das pontuações atribuídas e a atribuição de responsabilidades em relação ao processo de intervenção. A simples classificação não gera melhoria da qualidade, mas, ao contrário, pode gerar problemas que implicarão na dificuldade de realizar posteriores intervenções. Quanto ao segundo método, baseia-se no planejamento de melhorias e em uma avaliação dinâmica que, inclusive, pode instituir na equipe e demais envolvidos (pais, coordenação, etc.) uma apropriação positiva da avaliação na formação dos profissionais e na qualidade do atendimento e das relações (Souza, 2008). Conforme Ferrari (2003, p. 22), “o uso repetido do instrumento, em momentos diferentes do ano letivo, ajuda a entender melhor o andamento do perfil qualitativo de cada turma”.

As discussões sobre o uso de instrumentos de avaliação para educação infantil no Brasil têm sido ampliadas a partir da proposta dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009). Esse instrumento propõe uma autoavaliação da instituição, incluindo a participação de pais, funcionários, direção e comunidade em geral. Para a realização de uma autoavaliação com um nível de criticidade que possibilite melhorias significativas no atendimento oferecido pela instituição, além da discussão sobre concepção e objetivos da avaliação, faz-se necessária uma maior participação de pais e comunidade no dia a dia da instituição, a fim de instrumentalizá-los para a discussão a respeito das práticas e condições físicas de atendimento às crianças.

Qualquer que seja o método e o material adotado para a avaliação de uma instituição de educação infantil, trata-se inevitavelmente de um recorte da realidade

institucional, circunscrevendo as possibilidades de intervenção. Apenas o uso de diversos instrumentos e métodos de avaliação, por meio de diferentes perspectivas (crianças, pais, educadores, gestão, comunidade), poderia fornecer um diagnóstico institucional que permita a ampliação desse recorte e o aprofundamento das questões a serem melhoradas ou implementadas (Souza, 2008).

Em suma, a experiência de uso da Esac demonstra ser este um importante instrumento para a avaliação de instituições de educação infantil. Entretanto, sua utilização pressupõe a apropriação de sua proposta de modelo de atendimento, tornando-se portanto fundamental a clareza das diferenças entre esta e a proposta da instituição, assim como a clareza da legislação e orientações nacionais a respeito das concepções sobre qualidade em educação infantil. Além disso, acredita-se ser fundamental o uso de relatos de campo como instrumento auxiliar para a apreciação do atendimento, tendo em vista que a experiência de aplicação mostrou que uma mesma pontuação para diferentes instituições, se analisadas qualitativamente, vão apresentar diferentes características do atendimento. O instrumento exige também a compreensão semântica dos indicadores, tendo em vista que a falta de esclarecimentos poderá resultar em diferentes interpretações das situações observadas, quando comparadas ao que a escala propõe. Reforça-se ainda a necessidade de avaliações institucionais sob diversas perspectivas, a fim de realizar diferentes recortes para a interpretação da realidade avaliada.

Portanto, cabe destacarmos que o uso de um instrumento de avaliação

[...] somente poderá atingir seus propósitos se ele mesmo estiver inserido dentro de uma política efetiva de promoção de qualidade e avaliação, sem a qual quaisquer esforços resultarão insuficientes na busca de melhorias das creches brasileiras e no avanço da educação infantil em nosso país. (Piotto et al., 1998, p. 69)

Para isso, deve-se diminuir a distância entre as legislações e a realidade da educação infantil no Brasil, por intermédio principalmente da implementação de políticas de financiamento efetivas, principalmente para formação de profissionais da educação infantil (Campos et al., 2006).

Estudos sobre instrumentos de avaliação e sua aplicação na educação infantil devem coexistir, portanto, com estudos sobre financiamento e, principalmente, com estudos sobre formação e representação social de professores, responsáveis pela promoção da qualidade das atividades de rotina das crianças. É necessário um novo olhar para o profissional da educação infantil e a discussão sobre suas habilidades, inclusive no intuito de que possam discutir o uso de instrumentos para sua própria avaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAIRRÃO, J. et al. Educação pré-escolar. In: PORTUGAL. Ministério da Educação (Org.). *Estudos temáticos: a evolução do sistema educativo e o PRODEP*. v. 2. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. v.2, p. 21-110.
- BONDIOLI, A. A Observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: BONDIOLI, A. (Org.). *O Tempo no cotidiano infantil*. São Paulo: Cortez, 2004a, p. 19-30.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.
- BRASIL. Constituição 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, DF, 16 jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006c.
- \_\_\_\_\_. *Política nacional de educação infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006b.
- \_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b, v. 1-3.
- \_\_\_\_\_. *Subsídios para regulamentação e credenciamento das instituições infantis*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a, v. 1.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, abr. 2006.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Psicologia ambiental: algumas considerações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 9, n. 2, p. 435-447, 1993.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; BHERING, E. *Escala de avaliação de ambientes coletivos para crianças de 0 a 30 meses*. Ed. Revisada. 2006. Não publicado.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; SOUZA, T. N. Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 25-40, 2008.
- CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 3, p. 269-277, 2008.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien, Tailândia. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2008.
- CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 119, p. 85-112, jul. 2003.
- FERRARI, M. Um percurso de formação em Pistóia: avaliar para crescer em consciência. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 7-35.
- FIENE, R.; CARL, B. *Pennsylvania mind in the making learning modules evaluation*. Pennsylvania:

Capital Area Health and Human Development Institute, The Pennsylvania State University, 2006.

HADDAD, L. *A Creche em busca de sua identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

HARMS, T.; CRYER, D. R. *Video guide and training workbook for the infant/toddler environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2003.

HARMS, T.; CRYER, D. R.; CLIFFORD, R. M. *Infant/toddler environment rating scale*. New York: Teachers College Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Infant/toddler environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2003.

KATZ, L. G. Cinco perspectivas sobre qualidade. In: KATZ, L. G. *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998. p.17-40.

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006.

MENEGASSO, L. R. *Análise teórica de itens referentes a pessoas com deficiência da infant/toddler environment rating scale: revised edition*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

OLIVEIRA, M. A. et al. Avaliação de ambientes educacionais infantis. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 25, p. 41-58, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. et al. *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PINHEIRO, J. Q. Psicologia ambiental: a busca de uma ambiente melhor. *Estudos de Psicologia*, v. 2, n. 2, p. 377-398, 1997.

PIOTTO, D. C. et al. Promoção da qualidade

e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 105, p. 52-77, 1998.

SÁNCHEZ, E.; WIESENFELD, E. La Psicología ambiental: un nuevo campo de aplicación de la psicología y un nuevo rol profesional para el psicólogo. *Revista Interamericana de Psicología*, v. 21, n. 1 e 2, p. 90-100, 1987.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. *Orientações curriculares para a educação infantil*. São Paulo, Diretoria de Orientação Técnica, 2007.

SILVEIRA, S. M. *Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

SOUZA, T. N. *Análise da adequabilidade da infant/toddler environment rating scale para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

\_\_\_\_\_. *Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

SOUZA, T. N.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Avaliação para promoção da qualidade em educação infantil. *Contrapontos*, v. 4, n. 1, p. 125-140, 2004.

\_\_\_\_\_. *Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação*. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 1, p. 87-96, 2005.

UNIVERSITY OF NEBRASKA. *Even start family literacy program annual report*. Nebraska: University of Nebraska, 2006.

ZABALZA, M. A. O Desafio da qualidade. In: ZABALZA, M. A. (Ed.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 31-47.

Recebido em: novembro 2010

Aprovado para publicação em: janeiro 2011