

## TEMA EM DESTAQUE

# A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM SEIS CAPITAIS BRASILEIRAS

MARIA MALTA CAMPOS, YARA LÚCIA ESPOSITO,  
ELIANA BHERING, NELSON GIMENES E BEATRIZ ABUCHAIM

## RESUMO

*O artigo apresenta resultados de pesquisa de avaliação sobre a qualidade da educação infantil no Brasil, desenvolvida em parceria com a Fundação Carlos Chagas, o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Os dados foram colhidos em 147 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras, durante o segundo semestre de 2009. Para a observação dos ambientes de creches e pré-escolas foram utilizadas versões adaptadas das escalas Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition e Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition. Foram também aplicados questionários a diretores das instituições e professoras das turmas avaliadas. Os principais resultados revelaram que: creches e pré-escolas apresentam em média níveis de qualidade insatisfatórios; os níveis de qualidade mais comprometidos se referem às atividades (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola); mudanças em determinadas características das instituições poderiam levar à melhoria da qualidade da educação infantil nos municípios investigados.*

# EARLY CHILDHOOD EDUCATION QUALITY: A BRAZILIAN STUDY IN SIX CAPITALS

MARIA MALTA CAMPOS, YARA LÚCIA ESPOSITO,  
ELIANA BHERING, NELSON GIMENES E BEATRIZ ABUCHAIM

## ABSTRACT

*This article presents results from a research on the quality of Early Childhood Education in Brazil that was conducted in a collaborative effort between Fundação Carlos Chagas, the Ministry of Educations and the Inter-American Development Bank. Data were collected in 147 crèches and preschools in six state capitals, during the second semester of 2009. The instruments applied for the observation of classes were the translated versions of the Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition and the Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition. Questionnaires for principals and for teachers of the observed classes were also applied. The main results are: crèches and preschools average scores were in the basic level; the lowest scores received were related to Activities (crèche and preschool), Personal care routines (crèche), and Program structure (preschool); if changes were promoted in some of the institutions characteristics, those scores could be significantly improved.*

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • DAY NURSERIES • PRESCHOOL  
EDUCATION

**A**S ÚLTIMAS DÉCADAS do século XX registravam uma evolução importante no atendimento à faixa etária anterior aos 7 anos, no Brasil, tanto no que se refere à expansão do número de matrículas quanto ao quadro legal e institucional. A ampliação do acesso de crianças menores de 7 anos a creches e pré-escolas tem ocorrido desde a década de 1970, sob influência de processos sociais – como a urbanização, o crescimento econômico, as lutas sociais, a mudança do papel da mulher na sociedade – e também como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social, saúde e trabalho.

Novos marcos legais, instituídos a partir da Constituição Federal de 1988, reforçaram e deram legitimidade a esses processos. A responsabilidade atribuída aos municípios, de oferecer esse atendimento com prioridade, apressou uma tendência que já estava se delineando no período anterior. A nova legislação, por sua vez, apontou para mudanças que precisavam ser estimuladas e exigidas dos sistemas educacionais, como a necessidade de formação dos professores de educação infantil em cursos superiores, o mesmo requisito exigido para os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Porém, a principal mudança trazida pelo novo quadro legal foi, sem dúvida, a incorporação das creches ao setor educacional, pois a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica, abrangendo a creche para a faixa etária entre 0 e 3 anos e a pré-escola para a de 4 a 6 anos de idade.

Embora sem caráter compulsório, a educação infantil foi definida como um direito das crianças e das famílias, o Estado é obrigado a ofertá-la de acordo com a demanda. Os municípios passaram, então, a ser pressionados, também pela Justiça, a ampliar as vagas na educação infantil.

A partir dos anos 2000, diversas mudanças na legislação e na política educacional deram novo impulso a essa tendência de crescimento e reconhecimento da importância de tal etapa educacional. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – Fundeb –, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, que havia sido criado em 1996, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, a creche e a pré-escola passaram pela primeira vez a ter seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da educação básica.

Apesar das dificuldades que acompanharam e ainda acompanham seu processo de integração ao setor educacional, as creches estão, aos poucos, adquirindo espaço próprio em muitas redes públicas, com sua inclusão nos programas de formação em serviço, supervisão pedagógica, reformulação curricular e nos programas de alimentação escolar e distribuição de materiais pedagógicos, entre outras medidas.

No que diz respeito à formação de professores, foram criados, nos três níveis de governo, diversos programas (como o Proinfantil) voltados para as educadoras leigas, que compunham a maior parte do contingente de pessoal empregado nas creches. Esse esforço obteve resultados, segundo indicam as estatísticas. Entretanto, continuam a ser empregadas nos sistemas educacionais as chamadas auxiliares, para as quais as exigências de formação não são as mesmas e que muitas vezes são as pessoas que permanecem maior número de horas com as crianças nas instituições que funcionam em período integral. Esse é ainda um problema que não foi devidamente equacionado pelas políticas de formação de pessoal.

A expansão do acesso, a partir de 1998, cresceu consistente e significativamente. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2009) –, com base em dados da Pesquisa Domiciliar por Amostra de Domicílio – PNAD –, entre 1998 e 2008, a taxa de frequência à creche dobrou, chegando a 18%, e a de escolarização da faixa de 4 a 6 anos cresceu cerca de 40%, atingindo 80%, incluindo-se aí também as crianças matriculadas no ensino fundamental. No entanto, como observa o mesmo relatório, esse acesso continua a ocorrer de forma bastante desigual para diferentes segmentos da população.

Na faixa de 0 a 3 anos, as Regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentaram crescimento relativo maior na taxa de frequência do que as demais regiões, praticamente dobrando suas porcentagens de atendimento. Na faixa de idade seguinte, observa-se um crescimento significativo em todas as regiões.

As desigualdades de cobertura da educação infantil nas zonas urbanas e rurais permaneceram expressivas, especialmente no caso da creche, cuja cobertura no campo não passa de 7,2%. Quanto aos grupos por renda *per capita*, houve maior incremento para o 3º e o 4º quintos da distribuição,

que dobraram suas taxas de cobertura na creche. As crianças brancas continuaram a ter maior acesso à educação infantil, em comparação com a população preta e parda.

Os progressos na educação infantil ao longo das últimas duas décadas ocorreram, portanto, de maneira muito desigual quando se consideram as diferentes idades e realidades sociais, culturais e políticas no país. Essa evolução depende de processos complexos, sujeitos a retrocessos, que custam a ganhar visibilidade pública. A pesquisa aqui relatada defrontou-se com uma realidade nacional que vive intensas e contínuas mudanças, as quais nem sempre apontam para uma mesma direção, sendo interpretadas, no plano local, de diversas maneiras.

Trata-se da pesquisa *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*<sup>1</sup>, realizada pela Fundação Carlos Chagas – FCC – em parceria com o Ministério de Educação – MEC – e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Considerando a história da educação infantil no Brasil até meados da primeira década do século e o estado do conhecimento sobre essa etapa educacional, a investigação partiu das seguintes hipóteses:

- houve uma expansão da oferta de educação infantil nos últimos anos, mas essa expansão nem sempre foi acompanhada de padrões de qualidade adequados;
- apesar de o MEC ter desenvolvido Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil, grande parte das instituições de educação infantil os têm implementado parcialmente;
- a qualidade da oferta de educação infantil é variável e depende das características institucionais da unidade (entre outros, se pública, privada particular, comunitária, filantrópica ou confessional, conveniada ou não conveniada);
- o impacto positivo da educação infantil sobre o ensino fundamental é maior quando o atendimento apresenta padrões de qualidade adequados.

2

Dados sobre esse estudo estão disponíveis em Campos et al., 2011.

3

O financiamento da educação infantil nas capitais pesquisadas, estudo realizado no âmbito do mesmo projeto, é objeto do artigo de Marcos Bassi, neste número.

4

O Relatório Final da pesquisa está disponível para consulta na biblioteca da Fundação Carlos Chagas (Campos, coord., 2010) e no site [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br).

A partir dessas hipóteses foram delineados os três objetivos principais da pesquisa conforme apresentados a seguir.

1. Avaliar a qualidade de 150 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras, a saber: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina.
2. Estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas no desempenho dos alunos no início do ensino fundamental<sup>2</sup>.
3. Caracterizar a política municipal de educação infantil nas seis capitais mencionadas<sup>3</sup>.

Este artigo focalizará os resultados obtidos em resposta ao objetivo<sup>4</sup>.

## REVISÃO DE LITERATURA

A definição de qualidade da educação e a seleção de critérios que possibilitem medidas de qualidade são temas em constante discussão no campo educacional. Na educação infantil, este é um debate bastante atual, que comporta diferentes posicionamentos nos meios especializados.

Na realidade, o debate sobre a qualidade da educação seguiu uma trajetória distinta na educação infantil, em relação aos demais níveis de ensino. No ensino fundamental e médio, esse debate confundiu-se com as disputas sobre a implantação dos sistemas centralizados de avaliação quantitativa de rendimento dos alunos, adotados em muitos países e também no Brasil, a partir dos anos 1990 (CAMPOS, 2000).

As diferentes trajetórias da creche e da pré-escola levaram a concepções de qualidade mais focalizadas nos direitos das crianças. Principalmente no caso da creche, os movimentos sociais que lutaram pelos direitos da mulher acabaram por reconhecer que os ganhos de qualidade só seriam obtidos na medida em que o atendimento tivesse como foco principal as necessidades de desenvolvimento da criança pequena. Essa preocupação levou a diversas iniciativas de difusão de concepções de educação infantil que procuravam distanciar-se tanto do modelo assistencial e custodial, como do modelo escolar<sup>5</sup>.

Este é um debate ainda muito vivo e aberto entre especialistas da área. Neste estudo, o ponto de partida adotado reconhece, como apontam muitos autores e sintetiza o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que a qualidade: 1. é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2. depende do contexto; 3. baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4. a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, v. 1, p.24).

Essa posição, portanto, inclui na definição de qualidade a consideração dos direitos das crianças, das mulheres e das famílias, consolidados na legislação e nos compromissos firmados pelo país no plano internacional; as diversas necessidades da criança pequena, levando-se em conta sua faixa etária, as condições de vida de sua família; as características culturais de seu meio, sua individualidade; as demandas sociais por apoio às famílias, ao trabalho e participação social da mulher e à educação infantil; os conhecimentos acumulados pela ciência nos campos da educação, da psicologia, das ciências sociais, da saúde etc.; as possibilidades reais das instâncias responsáveis pela gestão da educação infantil e da sociedade como um todo na concretização dessas exigências.

São vários os indicadores já existentes que permitem obter informações sobre as condições de funcionamento do conjunto das instituições de educação infantil no Brasil e, embora cubram apenas alguns aspectos da qualidade dos estabelecimentos, possibilitam uma primeira aproximação a essa realidade. Os estudos revelam que as diferenças de qualidade se

<sup>5</sup> Ver documento contendo critérios de qualidade para creches, publicado pelo Mec inicialmente em 1995 (Campos; Rosemberg, 2009).

combinam com as diferenças sociais e regionais, ou seja, tal como o acesso, a qualidade do atendimento está distribuída desigualmente entre diferentes segmentos da população.

Por exemplo, um estudo de Kramer e Kappel (2000), baseado em dados da PNAD, mostrou que as condições materiais das creches e pré-escolas particulares são sensivelmente melhores do que aquelas encontradas na rede pública: “há mais instituições particulares que têm livros, textos, vídeos, televisões, computadores e laboratórios” (2000, p. 83).

Os dados compilados pelo Fundo de Nações Unidas para a Infância (Unicef) sobre o gasto aluno/ano na rede pública de educação infantil em 1999 revelam, por sua vez, grandes disparidades regionais: enquanto na Região Sudeste esse valor era de 1.269 reais, no Nordeste equivalia a 560 reais por aluno/ano (UNICEF, 2005, p. 69). Nesse mesmo relatório, dados sobre as condições de funcionamento de creches e pré-escolas indicavam, na Região Sul, a presença de livros de literatura em 76,7% das creches e em 89,8% das pré-escolas; as porcentagens encontradas para o Nordeste foram, respectivamente, de 37,2% e 46,3%. A literatura especializada mostra a importância do contato das crianças pequenas com livros infantis, mesmo antes de saberem ler. A maioria das crianças matriculadas em instituições de educação infantil no Nordeste não tem essa oportunidade (p. 71-72).

Do ponto de vista do currículo e da orientação pedagógica adotada na educação infantil, observa-se uma grande heterogeneidade nas condições de funcionamento e nos métodos de trabalho adotados com as crianças, com repercussões na qualidade do atendimento oferecido, sendo a situação encontrada nas creches geralmente pior do que nas pré-escolas (UNESCO/OECD, 2005). A incorporação das creches aos sistemas educacionais ainda se encontra em processo em muitas regiões, especialmente no caso de estabelecimentos privados que funcionam em bairros populares, tanto os conveniados com o poder público como os particulares, que escapam da supervisão dos órgãos educacionais.

Uma revisão de pesquisas com dados empíricos sobre a qualidade de creches e pré-escolas, publicadas entre 1996 e 2003, identificou os principais problemas encontrados nas seguintes dimensões: formação de pessoal; currículo; práticas pedagógicas; condições de infraestrutura; e relações com as famílias (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Nos diversos aspectos considerados:

As creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação de pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação de pessoal e infraestrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de

instituição, constata-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, P. 117-118)

Essas e outras conclusões do levantamento aproximam-se dos problemas observados na visita da Comissão da Unesco/OCDE ao Brasil, como parte de estudo comparativo sobre a educação infantil em quatro países: Brasil, Cazaquistão, Indonésia e Quênia (UNESCO/OCDE, 2005, 2005A<sup>6</sup>).

Uma questão particularmente séria é a “despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças”, apontada tanto no documento da Comissão como no artigo de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 119). Com efeito, uma das principais responsabilidades da educação infantil é favorecer o desenvolvimento infantil integral, o que inclui a aprendizagem e o domínio de novas habilidades. As crianças que têm a oportunidade de frequentar uma boa instituição de educação infantil contam com maior probabilidade de obter bons resultados no ensino fundamental, como mostram pesquisas recentes nacionais e internacionais (SYLVA ET AL., 2010). Essa vantagem é especialmente importante em um país como o Brasil, onde os índices de fracasso escolar ainda são bastante altos.

Duas pesquisas brasileiras (CARVALHO, PEREIRA, 2008; LIMA, BHERING, 2006) que utilizaram os mesmos instrumentos de avaliação da qualidade de creche adotados na pesquisa aqui apresentada indicam que a qualidade na educação de bebês e crianças pequenas está comprometida em especial no que diz respeito aos cuidados pessoais e às atividades disponíveis para as crianças.

Em livro organizado por Sonia Kramer, são apresentados resultados de pesquisas desenvolvidas em 21 instituições de educação infantil na cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 2005 e 2006. Dessas, 17 eram públicas, duas comunitárias e duas privadas. Os diversos textos que compõem a publicação descrevem em detalhe os diferentes aspectos do funcionamento dessas unidades, com base em observações, entrevistas e diversos tipos de registros. Concluindo, resumem as autoras:

O resultado fornece exemplos importantes e facetas interessantes do cotidiano com as crianças nas instituições. Contudo por vezes constitui um espelho difícil de olhar: o que vemos refletido nele é a própria imagem do que ainda não foi conquistado nas práticas, embora venha sendo alvo das políticas e da pesquisa teórica e empírica. Essa imagem revela que há muito trabalho a ser feito no sentido de garantir a qualidade da educação infantil no que se refere à formação, à gestão e à intervenção educacional. (KRAMER, 2009, P. 217)

Apesar de obtidos em contextos bem diversos dos encontrados no Brasil, resultados de uma pesquisa longitudinal realizada na Inglaterra

6 Textos relativos a esse estudo foram publicados em português pelo MEC e Unesco em 2009 (Brasil, 2009).

(SYLVA ET AL., 2010) constituem importantes subsídios para a caracterização da qualidade da educação infantil, pois muitas de suas conclusões são também confirmadas por estudos realizados em outros países. A seguir, são resumidos os principais resultados encontrados pela pesquisa em suas primeiras etapas:

- a experiência em pré-escola, comparada com nenhuma, favorece o desenvolvimento da criança. Esses efeitos ainda são evidentes no desenvolvimento intelectual e social durante os primeiros anos da escola primária;
- a duração da frequência (em meses) é importante, sendo que o início antes dos 3 anos de idade relaciona-se com maior desenvolvimento intelectual nas idades de 6 e 7 anos e com melhoria na autonomia, concentração e sociabilidade na entrada da escola primária aos 6 anos;
- a frequência em tempo integral não leva a melhores resultados para as crianças, em comparação com o meio período;
- crianças mais pobres, em particular, podem se beneficiar significativamente de uma experiência pré-escolar de boa qualidade, especialmente se frequentam centros que recebem população heterogênea do ponto de vista da origem social;
- a qualidade das pré-escolas está diretamente relacionada a melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sociocomportamental das crianças e esses efeitos persistem nas avaliações realizadas aos 6 anos e mais;
- centros que contam com pessoal mais qualificado, especialmente com uma boa proporção de professores treinados, possuem maior qualidade e suas crianças apresentam maior progresso (SYLVA ET AL., 2003, 2004, 2004A).

A possibilidade de analisar as práticas educativas presentes no cotidiano de 150 instituições de educação infantil, situadas em seis capitais, localizadas nas cinco regiões geográficas do país, permitiu que esta pesquisa explorasse, em maior escala, os aspectos da qualidade do atendimento educacional à criança pequena já identificados nos estudos anteriores. O desafio a ser enfrentado era investigar, de forma sistemática e detalhada, as condições das instituições e dos ambientes em que as crianças são atendidas, aí incluídos os profissionais das unidades, supondo que são essas condições que determinam melhores ou piores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para elas.

O pressuposto adotado é que a frequência a uma creche ou pré-escola de qualidade faz a diferença na vida das crianças não só em se tratando do impacto positivo em sua trajetória escolar posterior, mas também, e principalmente, no que diz respeito à natureza das experiências vividas durante o tempo em que frequentam estas instituições, possibilitando uma plena vivência de sua infância e ampliando suas possibilidades de compreensão e interação com o mundo e pessoas ao seu redor.

## METODOLOGIA<sup>7</sup>

7  
Agradecemos às estatísticas Raquel Valle e Miriam Bizzocchi pelo trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

### AMOSTRA

A seis capitais incluídas na amostra foram definidas pelo MEC, contemplando as diferentes regiões do país: Belém, Teresina, Fortaleza, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis. A seleção das instituições em cada capital foi feita por meio da análise do banco de dados do Censo Escolar/2008, fornecido pelo MEC/Inep, levando em consideração o conjunto das seguintes variáveis: dependência administrativa da instituição; tipo de estabelecimento; número de alunos; período de atendimento; localização em bairros/distritos e Indicador de desenvolvimento da educação – Ideb – médio das escolas de ensino fundamental situadas no entorno das instituições de educação infantil.

Em cada instituição foram sorteadas as turmas a serem observadas, uma com crianças em idade de creche e uma com crianças em idade de pré-escola, perfazendo um total de 229 turmas. A tabela 1 mostra o número de turmas de creche e pré-escola avaliadas em cada uma das seis cidades. Foram avaliadas 147 instituições<sup>8</sup>, sendo 102 (69,4%) municipais, 22 (15%) privadas particulares e 23 (15,6%) privadas conveniadas com o poder público. Quanto ao tipo de atendimento, 93 (63,3%) atendiam exclusivamente crianças da educação infantil e 54 (36,7%) tinham matrículas também nas demais etapas do ensino.

8  
Houve uma perda de três instituições da amostra de 150 inicialmente prevista.

**TABELA 1**

**NÚMERO DE INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA**

Município	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			Total
	Municipal	Conveniada	Particular	
Belém	9	3	7	19
Campo Grande	25	5	0	30
Florianópolis	23	7	0	30
Fortaleza	9	1	10	20
Rio de Janeiro	10	3	5	18
Teresina	26	4	0	30
<b>Total</b>	<b>102 (69,4%)</b>	<b>23 (15,6%)</b>	<b>22 (15,0%)</b>	<b>147 (100%)</b>

Fonte: Campos (coord), 2010.

### INSTRUMENTOS

#### Instrumentos de observação de salas/grupos de crianças

Os processos de escolha e de adaptação dos roteiros de observação demandaram especial atenção, pois esses instrumentos deveriam corresponder a diversos critérios, tais como: ser coerentes com os documentos oficiais

nacionais, contendo orientações curriculares, parâmetros e indicadores de qualidade<sup>9</sup> para creches e pré-escolas; ser suficientemente detalhados para permitir uma avaliação da qualidade do atendimento que contemplasse uma gama ampla de aspectos, cobrindo as principais dimensões de qualidade da educação infantil identificadas na literatura; e permitir uma adaptação aos objetivos da pesquisa que fosse viável dentro do cronograma previsto.

A partir do levantamento realizado, foram selecionadas as escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition* – ITERS-R<sup>10</sup> (HARMS, CLIFFORD, CRYER, 2003) e *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition* – ECERS-R<sup>11</sup> (HARMS, CLIFFORD, CRYER, 1998), conhecidas e utilizadas internacionalmente<sup>12</sup> como instrumentos de avaliação da qualidade de instituições de educação infantil. As escalas foram desenvolvidas para ser utilizadas na observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade entre 0 e 2 anos e meio (ITERS-R) e entre 2 anos e 7 meses e 5 anos (ECERS-R) e com a presença do professor responsável.

Seus roteiros contêm aspectos que contemplam os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros. As faixas etárias a que se destinam correspondem de perto àquelas atendidas, no Brasil, por creches e pré-escolas. Além de abranger uma grande variabilidade de situações, contam, também, com manuais de aplicação e vídeos de orientação para aplicadores. Essas escalas também já foram empregadas em estudos publicados no Brasil, quando se mostraram adequadas às situações encontradas em instituições brasileiras (SOUZA, CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005; LIMA, BHERING, 2006; CARVALHO, PEREIRA, 2008). Os dois instrumentos de observação foram traduzidos e adaptados para o português brasileiro e diagramados especialmente para a pesquisa.

A ITERS-R apresenta um roteiro de observação que reúne sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Falar e compreender; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 39 itens, compostos de 455 indicadores, ao passo que a ECERS-R apresenta um roteiro que reúne também sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 43 itens, compostos de 470 indicadores. Em ambas as escalas os itens podem receber pontuações variando de 1 a 7 pontos, em que 1 corresponde ao nível de qualidade inadequado, 3 ao mínimo, 5 ao bom e 7 ao excelente. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõe cada uma das sete subescalas indica o nível de qualidade do atendimento da instituição. Na pesquisa *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, a pontuação total da escala, bem como das subescalas e itens que a compõem, foi transformada, e é apresentada em uma escala variando de 1 a 10 pontos, com a seguinte classificação, apresentada no quadro 1.

9

Após o início da pesquisa, foi publicado o documento *Indicadores de qualidade na educação infantil* (Brasil, 2009).

10

A tradução da ITERS-R para o português brasileiro é de Campos-de-Carvalho e Bhering (2006).

11

A tradução para o português de Portugal da ECERS-R é de Abreu-Lima et al. (2008). Para esta pesquisa foi realizada uma adaptação para o português brasileiro (ver Harms, Clifford, Cryer, 2009; Harms, Cryer, Clifford, 2006).

12

Ver, entre outros, Tietze et al. (1996) e Loeb et al. (2004).

## QUADRO 1

### CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO ADOTADOS NA PESQUISA

Classificação	Pontuação
Inadequado	1  -----3
Adequado	5  -----7
Bom	7  -----8,5
Excelente	8,5 -----10

Fonte: Campos (coord.), 2010.

As subescalas são compostas por itens que avaliam diversos aspectos dos ambientes de creche e de pré-escola. As sete subescalas da ITERS-R e da Ecers-R versam sobre:

1. Espaço e mobiliário: um conjunto de indicadores que permite classificar aspectos, tais como estado de conservação, nível de conforto, grau de segurança, acessibilidade a crianças com deficiências e adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças.
2. Rotinas de cuidado pessoal: os seis itens que compõem esta subescala incidem sobre os procedimentos de rotina de cuidados pessoais, relacionados à promoção da saúde, segurança e bem-estar das crianças.
3. Falar e compreender (ITERS-R) e Linguagem e raciocínio (ECERS-R): contém três itens que avaliam os estímulos dados às crianças no sentido de desenvolver suas habilidades linguísticas. Isto inclui a comunicação verbal (tanto falar, quanto escutar), o uso de livros e o desenvolvimento do raciocínio por meio da linguagem.
4. Atividades: são avaliadas as atividades proporcionadas às crianças e os materiais disponíveis para tanto. Os materiais são considerados com relação à sua quantidade, adequação, variedade e quanto ao tempo em que ficam disponíveis para serem utilizados pelas crianças.
5. Interação: a qualidade das interações entre as crianças e entre adultos e crianças constitui um dos aspectos avaliados. Observa-se, também, o tipo de disciplina e as formas de supervisão adotadas pela equipe.
6. Estrutura do programa: o foco está na avaliação do ritmo da programação diária, incluindo as rotinas de cuidados pessoais, as atividades livres e em grupos. Avalia-se, também, a flexibilidade da programação de modo a atender as necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses e as condições da instituição para incluir crianças com deficiências.
7. Pais e equipe: são avaliadas as estratégias utilizadas pela instituição para satisfazer as necessidades pessoais e profissionais da equipe e para envolver os pais no programa. Destaque é dado para o relacionamento existente entre os membros da equipe e destes com os pais das crianças.

### Questionários para equipes das instituições de educação infantil

Os questionários foram utilizados para recolher informações sobre as instituições e seus profissionais, conforme descrição a seguir:

- Questionário de Caracterização da Instituição (118 questões) e Questionário do Diretor (121 questões, com diferentes formatos): instrumentos respondidos pelo dirigente da instituição de ensino, visando à caracterização da unidade em um espectro amplo de temas relativos à gestão do estabelecimento.
- Questionário do Coordenador (123 questões): instrumento apresentado ao profissional responsável pelas atividades de orientação pedagógica, quando existente na unidade. Para suprir os casos de inexistência de coordenador pedagógico ou equivalente na unidade, muitos aspectos pedagógicos foram também incluídos nas questões feitas ao diretor.
- Questionário do Professor (168 questões): instrumento respondido pela pessoa responsável pelas turmas de creche ou de pré-escola sorteadas para compor a amostra do estudo da qualidade da educação infantil. O objetivo deste questionário era o de obter dados sobre o perfil do professor e cobrir aspectos do cotidiano de creches e pré-escolas que as observações diretas não conseguem captar.

### TRABALHO DE CAMPO

Para a realização do estudo, foram constituídas seis equipes de campo, formadas por cinco ou seis pesquisadoras cada, coordenadas localmente por professoras<sup>13</sup> das universidades federais locais (Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Piauí; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Santa Catarina). Cada pesquisadora visitou cinco ou seis instituições permanecendo nelas por três ou quatro dias no mínimo. Em cada uma delas foram distribuídos os questionários para os profissionais. Conforme a tabela 2, 147 instituições participaram da pesquisa.

Nem todas as instituições atendiam ambas as faixas etárias, o que explica os diferentes números de turmas observadas em cada capital. Foram avaliadas no total, 91 turmas de creche (0 a 3 anos) e 138 turmas de pré-escola (4 a 5 anos).

13

As pesquisadoras locais que coordenaram a pesquisa de campo foram as professoras Ana Maria O. Tancredi Carvalho, em Belém; Regina A. Marques de Souza, em Campo Grande; Jodete B. G. Füllgraf, em Florianópolis; Sílvia H. Vieira Cruz, em Fortaleza; Eliana Bhering, no Rio de Janeiro e Olivette R. B. Prado Aguiar, em Teresina.

**TABELA 2**

**DETALHAMENTO DO NÚMERO DE INSTRUMENTOS APLICADOS POR CAPITAL**

Cidades	Inst. previstas visitadas		Escalas			Questionários			
			Iters-R	Ecer-R	Prof. creche	Prof. pré	Diretor	Caract. Instituição	Coord. pedagógica
Belém	20	19	4	19	4	19	19	19	12
Campo Grande	30	30	19	28	19	28	30	30	13
Florianópolis	30	30	30	30	29	30	29	29	22
Fortaleza	20	20	12	16	12	16	20	20	9
Rio de Janeiro	20	18	7	15	7	15	18	18	16
Teresina	30	30	19	30	19	30	30	30	22
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>147</b>	<b>91</b>	<b>138</b>	<b>90</b>	<b>138</b>	<b>146</b>	<b>146</b>	<b>94</b>

Fonte: Campos (Coord.), 2010.

## A AVALIAÇÃO DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

### Creches

Foram observadas 91 turmas de creche nas seis capitais. As médias das subescalas (Graf.1) Atividades (2,2) e Rotinas de cuidado pessoal (2,9) são as mais baixas e correspondem ao nível de qualidade Inadequado. As médias das subescalas Espaço e mobiliário (3,1), Falar e compreender (3,8) Estrutura do programa (3,2) e Pais e equipe (3,6) se situam no nível de qualidade Básico. A subescala Interação obteve a maior média (5,7), atingindo o nível de qualidade Adequado.

Na subescala Rotinas de cuidado pessoal, os itens Refeições/merendas, Sono e Práticas de saúde obtiveram médias correspondentes ao nível Inadequado<sup>14</sup>. Hábitos simples, porém muito importantes, como, por exemplo, lavar as mãos após o uso do sanitário e/ou troca de fraldas, estão ali incluídos.

As atividades proporcionadas às crianças, os materiais disponíveis e as condições dos espaços obtiveram avaliações bastante preocupantes. As médias mais baixas (abaixo de 2 pontos) foram constatadas nos itens Música e movimento; Blocos; Natureza/ciências e Promoção da aceitação da diversidade. Note-se que a classificação no nível Inadequado significa que não se encontrou, na média das salas observadas, nenhum material disponível para as atividades naquela área do currículo, tais como gravura, livro, material ou objeto relativo àquele item.

Preocupa, também, a ausência de livros nas salas das turmas pesquisadas. Nesse item, que compõe a subescala Falar e compreender, a pontuação média foi 1,5. A literatura especializada mostra a importância de crianças pequenas terem a oportunidade de manusear livros, como parte do processo de letramento.

Em sua pesquisa, após a aplicação da mesma escala em 12 turmas de creche em um município de Santa Catarina, Lima e Bhering

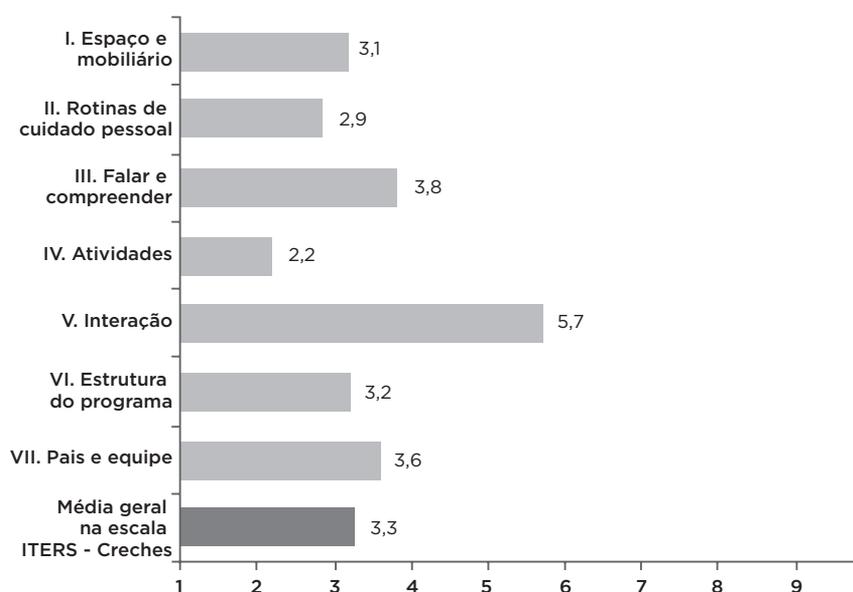
<sup>14</sup> Em anexo, constam tabelas (uma para a escala ITERS-R e outra para a Ecers-R) com as pontuações obtidas para cada item das subescalas.

(2006, p. 585) constataram que os escores mais baixos foram também obtidos nas subescalas Rotinas de cuidado pessoal e Atividades. Carvalho e Pereira (2008, p. 274), aplicando a Iters-R em 16 unidades de educação infantil de um município, verificaram que a média mais baixa foi obtida na subescala Rotinas de cuidado pessoal, notando a pouca atenção dada a procedimentos como lavagem de mãos das crianças e higiene na troca de fraldas.

Na subescala Interação, que obteve a maior média, como nessas duas outras pesquisas, o item mais bem avaliado foi Interação criança-criança. Parece, nesse caso, que os adultos encorajam as relações entre pares, o que é uma característica positiva.

### GRÁFICO 1

#### MÉDIA GERAL E MÉDIAS NAS SUBESCALAS DA ESCALA ITERS-R - CRECHE



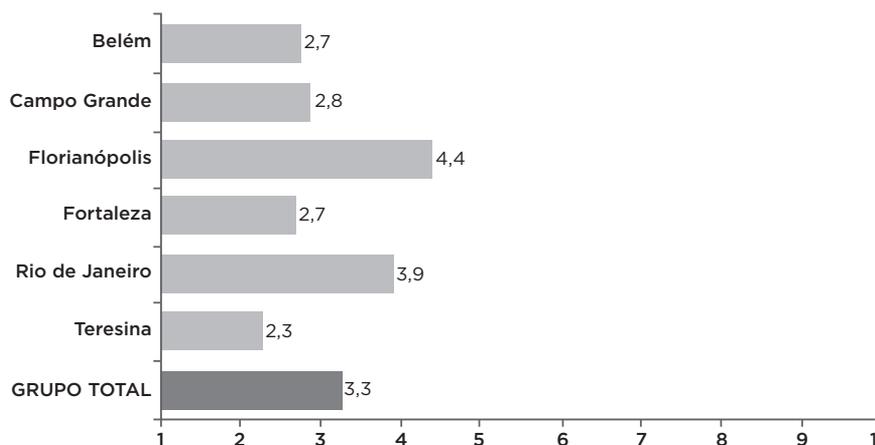
Fonte: Campos (coord.), 2010.

As médias obtidas na escala Iters-R nas creches observadas em cada capital constam do gráfico 2. Ainda que Florianópolis e Rio de Janeiro apresentem as melhores pontuações, estas correspondem apenas ao nível de qualidade básico, sendo que não há diferenças estatisticamente significantes entre as médias obtidas nessas duas cidades. As outras médias situam-se no nível de qualidade Inadequado.

É preciso cautela no julgamento dessas diferenças, pois os seis municípios apresentam condições sociais e econômicas bastante desiguais, refletidas nos dados obtidos pela pesquisa sobre os recursos financeiros disponíveis (BASSI, neste número) e nos indicadores de desenvolvimento social para cada capital.

## GRÁFICO 2

### MÉDIA GERAL NA ESCALA ITERS-R: CRECHE, POR CAPITAL



Fonte: Campos (coord.), 2010.

## PRÉ-ESCOLAS

A escala Ecers-R foi aplicada em 138 turmas de pré-escola nos seis municípios pesquisados. As médias das subescalas, apresentadas no gráfico 3, variaram entre 2,3 e 5,6 pontos. Classificadas como nível Inadequado estão as médias nas subescalas Atividades (2,3) e Estrutura do Programa (2,5); como nível Básico, as subescalas Espaço e mobiliário (3,1), Pais e equipe (3,6), Linguagem e raciocínio (3,7) e Rotinas de cuidado pessoal (4,1); e como Adequado, apenas a subescala Interação (5,6).

Da mesma forma que para as turmas de creche, os aspectos avaliados na subescala Atividades foram os que obtiveram as médias mais baixas. O único item que recebeu uma pontuação média acima do nível de qualidade inadequado foi o relativo à Matemática/número, com 3,3 (Básico). O item Natureza e ciências obteve a pontuação mais baixa (1,6) do conjunto dos itens. Segundo a escala, a nota mínima é dada quando “Não há jogos, materiais ou atividades acessíveis sobre natureza/ciências” (ECERS-R ADAPTADA, P. 56). Parece, nesse caso, que não estão sendo oferecidas oportunidades para que as crianças desenvolvam sensibilidade e conhecimentos sobre o meio ambiente natural, questão cada vez mais importante para as futuras gerações.

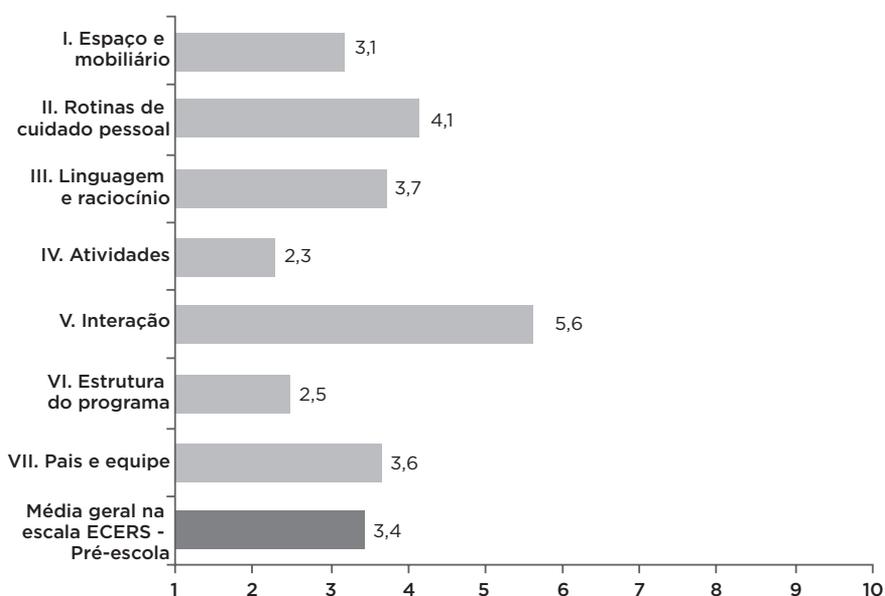
Como a subescala Atividades refere-se aos materiais disponíveis para as diversas áreas do currículo e respectivas atividades, conclui-se que as turmas de pré-escola têm acesso restrito a materiais que possibilitam a exploração das diversas experiências que crianças pequenas deveriam vivenciar nesta etapa da educação, com algumas áreas significativas sendo quase completamente negligenciadas.

Observando-se as pontuações por item (ver Anexo), verifica-se que a maioria das turmas de pré-escola da amostra não incorporou modelos

de organização do tempo e do espaço que possibilitem às crianças maior autonomia, a oportunidade de escolha entre diversos tipos de atividade e o trabalho em pequenos grupos. Isso se reflete nos itens das subescalas Espaço e Mobiliário e Estrutura do Programa, que foram avaliados no nível Inadequado: Mobiliário para relaxamento e conforto; Organização da sala para atividades; Espaço de privacidade; Programação e Atividade em grupo. Além disso, nas turmas de pré-escola, parece haver poucas oportunidades para brincadeiras e atividades de motricidade ampla: os itens Equipamentos de motricidade ampla, Areia/água e Brincadeira de faz de conta também receberam pontuação Inadequada.

### GRÁFICO 3

#### MÉDIA GERAL E MÉDIAS NAS SUBESCALAS DA ESCALA ECERS-R - PRÉ-ESCOLA



Fonte: Campos (coord.), 2010.

Assim como para as turmas de creche, para as turmas de pré-escola as médias mais altas também foram registradas para a subescala Interação (5,6 – nível Adequado). Esse é um aspecto que merece ser mais bem explorado no contexto brasileiro. Uma pesquisa realizada na Califórnia e na Flórida (EUA), que utilizou outros tipos de instrumentos de observação além da escala Ecers-R, identificou efeitos da interação social entre adultos e crianças sobre o desenvolvimento infantil, tanto na dimensão cognitiva, como na comportamental (LOEB ET AL., 2004, p. 62). Outro estudo, envolvendo 2,4 mil crianças de 4 anos de idade, em onze estados norte-americanos, com emprego da escala Ecers-R, conclui que

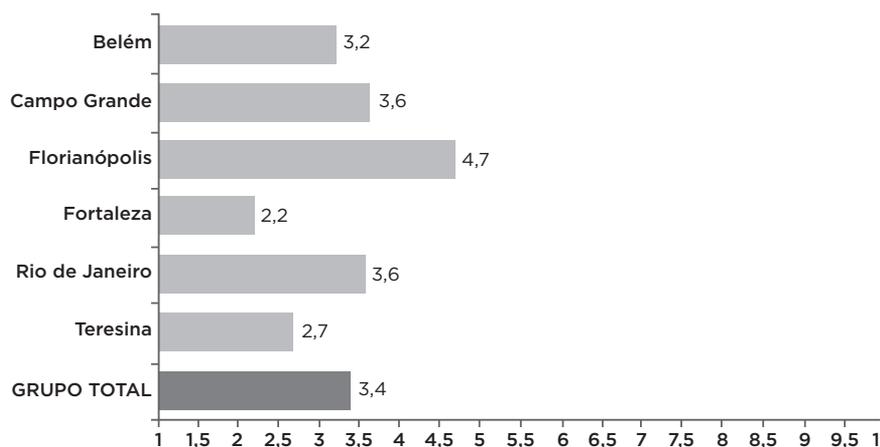
...a qualidade das interações afetivas não estava associada ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de linguagem, mas que a qualidade das interações instrucionais estava positivamente associada às cinco medidas de desenvolvimento acadêmico e de linguagem [adotadas na pesquisa]. (MASHBURN ET AL., S.D., P. 25)

Uma análise dos itens que compõem as subescalas indica algumas dimensões da qualidade importantes nas instituições avaliadas nas seis capitais. Esta análise mostrou que, tanto nas creches como nas pré-escolas que obtiveram as pontuações mais altas, haveria maiores possibilidades de: a supervisão ser adequada durante o sono das crianças; as crianças conhecerem bem as regras de segurança; haver bom equilíbrio entre o falar e o ouvir; não se trabalhar matemática de maneira mecânica e repetitiva; a expressão individual ser mais respeitada; brinquedos, materiais, equipamentos e roupas estarem mais acessíveis para as crianças brincarem de faz de conta; haver maior quantidade de materiais para motricidade fina; não haver espera longa por parte das crianças entre os acontecimentos diários e existirem maiores oportunidades para as crianças escolherem seus pares nas brincadeiras e atividades.

Conforme o gráfico 4, a média para o conjunto total de estabelecimentos dos municípios foi de 3,4 pontos, o que corresponde ao nível de qualidade Básico (cujas pontuação varia entre 3 e 5); porém, em dois municípios, as médias situam-se no nível Inadequado.

**GRÁFICO 4**

**MÉDIA GERAL NA ESCALA ECERS-R - PRÉ-ESCOLA, POR CAPITAL**



Fonte: Campos (coord.), 2010.

Analisando-se os resultados por município, verifica-se que as pré-escolas de Florianópolis obtiveram o melhor resultado e que a média mais baixa foi observada em Fortaleza, seguida das de Teresina e de Belém.

Como já foi comentado, esses resultados precisam ser avaliados no contexto social e econômico que caracteriza cada município.

Os dados colhidos sobre as políticas municipais evidenciaram caminhos muito diferentes na organização de suas redes de educação infantil. Maior ou menor prioridade para atendimento em período integral, quais faixas etárias são atendidas nas redes públicas, maior ou menor ênfase no estabelecimento de convênios, modalidades diversas de repasse de recursos para as instituições conveniadas com a prefeitura, terceirização de serviços e contratos de pessoal nos estabelecimentos municipais, são algumas facetas dessa diversidade de situações.

Tal realidade torna bastante complexa uma comparação entre os resultados das medidas de qualidade entre instituições públicas, particulares e conveniadas, como previa uma das hipóteses do estudo. Foram constatadas pequenas diferenças em alguns aspectos, porém, devido à grande heterogeneidade de condições observadas em cada um desses segmentos, qualquer generalização, com base na amostra definida para esta pesquisa, se torna arriscada.

## FATORES ASSOCIADOS ÀS MEDIDAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta parte do estudo procurou verificar quais características das instituições avaliadas (condições de infraestrutura, perfil da equipe escolar, características da região em que as creches e as pré-escolas estavam localizadas, entre outras) mostravam estar associadas às variações nas notas obtidas nas escalas de avaliação da qualidade dos ambientes de educação infantil. O procedimento adotado foi a Análise de Regressão Múltipla.

Na aplicação dessa técnica, usou-se como variável resposta, no caso das creches, a nota obtida a partir da aplicação da escala Iters-R e no caso das pré-escolas, a nota obtida pela aplicação da escala Ecers-R. Como variáveis explicativas foram utilizados os indicadores construídos com base na análise das informações obtidas por meio dos questionários<sup>15</sup> distribuídos pelos pesquisadores nas instituições avaliadas. Também foram usados, como variáveis explicativas, alguns dados de caracterização das instituições que constavam do *Censo escolar de 2008* (BRASIL, 2008) e outros indicadores obtidos no banco de dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – FIBGE – do Censo demográfico de 2000, relativos à caracterização demográfica e socioeconômica dos bairros nos quais estão localizadas as instituições de educação infantil visitadas.

Como o conjunto de variáveis explicativas a ser considerado era relativamente grande, utilizou-se o método “Forward” para a seleção das variáveis a serem incluídas no modelo de análise. O conjunto das variáveis explicativas investigadas nos modelos referentes ao estudo da

15

O questionário do coordenador não foi utilizado, uma vez que nem todas as instituições possuíam um profissional exercendo essa função.

qualidade das creches e das pré-escolas resulta de uma pré-seleção das variáveis de maior interesse do ponto de vista de políticas públicas ou da perspectiva pedagógica, e foi feita com a ajuda de técnicas estatísticas descritivas. Este conjunto de variáveis incluiu informações sobre a modalidade de atendimento, dependência administrativa, período de atendimento e tamanho da instituição; infraestrutura, equipamentos complementares e básicos da instituição, transporte escolar e bolsa família; informações sobre a formação do diretor bem como remuneração e procedimentos institucionais; informações sobre a formação do professor, situação trabalhista e sua prática pedagógica; e dados do Censo de 2000 sobre percentual de crianças, no bairro, entre 0 e 3 e 4 e 6 anos, renda média mensal dos responsáveis pelo domicílio e percentual de responsáveis pelo domicílio no bairro com zero a sete anos de estudo.

### RESULTADOS RELATIVOS ÀS CRECHES

O processo *Foward* para a seleção das variáveis terminou com a inclusão de nove variáveis no modelo. Duas delas tinham mais de duas categorias de resposta: a idade do professor e o salário bruto do diretor. Assim, uma etapa intermediária, antes do ajuste final do modelo de regressão, foi verificar se o número de categorias dessas variáveis poderia ser reduzido. Foram então realizados contrastes – comparações de duas a duas, das categorias das variáveis. A partir daí, verificou-se que era possível agrupar as duas primeiras categorias da variável idade do professor, e a segunda e a terceira categorias da variável salário bruto do diretor. Assim, após o ajuste final do modelo de regressão, foram obtidas as estimativas apresentadas na tabela 3.

A interpretação dos dados reunidos na tabela 3 permite afirmar que as creches com as melhores medidas de qualidade apresentam as seguintes características:

- Funcionam em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil; possuem melhor infraestrutura (cinco ou mais salas ou dependências) e contam com maior número de equipamentos e/ou recursos complementares (mais de oito).
- Atendem crianças que fazem uso de algum tipo de transporte escolar.
- A matrícula dos filhos de funcionários não é automaticamente assegurada.
- O salário bruto do diretor é superior a R\$ 4.186,00 (o que corresponde a mais de 9 salários mínimos).
- Os professores são mais jovens (até 44 anos) e informam realizar diariamente um conjunto de atividades com as crianças (mais de oito atividades diárias).
- Estão localizadas em bairros com baixa porcentagem de responsáveis pelo domicílio com menos de sete anos de estudo.

TABELA 3

ESTIMATIVAS (E ERROS-PADRÃO) DOS PARÂMETROS DO MODELO DE REGRESSÃO AJUSTADO PARA O ESTUDO DA QUALIDADE DA CRECHE

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	ESTIMATIVAS (E.P.)	P-VALOR
Intercepto		4,904 (0,525)	< 0,0001
<b>Censo escolar 2008</b>			
Atendimento	Somente EI	0,783 (0,334)	0,0217
	EI e EB	0	-
<b>Questionário de caracterização da instituição</b>			
Infraestrutura	Menos do que 5 instalações	-0,571 (0,227)	0,0141
	5 ou mais instalações	0	-
Equipamentos complementares	Até 8 recursos complementares	-0,664 (0,244)	0,0081
	Mais de 8	0	-
Transporte escolar	Não	-0,465 (0,254)	0,0708
	Sim	0	-
<b>Questionário de caracterização da instituição</b>			
Salário bruto	Até 4 salários mínimos	-1,416 (0,412)	0,001
	De 4 a 9 salários mínimos	-0,835 (0,387)	0,0344
	Mais de 9 salários mínimos	0	-
Matrícula garantida para os filhos de funcionários	Sim	-0,632 (0,220)	0,0054
	Não	0	-
<b>Questionário do professor</b>			
Idade	Até 44 anos	0,973 (0,269)	0,0005
	45 anos ou mais	0	-
Frequência das atividades desenvolvidas com as crianças	Até 8 atividades diariamente	-0,434 (0,207)	0,0395
	Mais de 8 diariamente	0	-
<b>IBGE</b>			
Instrução de 0 a 7 anos		-0,013 (0,006)	0,0312

Fonte: Campos (coord.) 2010.

Os resultados de uma simulação sobre qual seria a qualidade esperada de uma creche com todas as características listadas anteriormente, ou seja, uma creche que apresentasse a melhor condição em todas as variáveis, indicam que a nota na escala Iters-R seria igual a 6,56<sup>16</sup>. Analogamente, para o pior cenário, a medida de qualidade esperada seria igual a 0,07<sup>17</sup>. Vale lembrar que a medida de qualidade da creche, obtida via aplicação da escala Iters-R, podia assumir valores de 1 a 10 pontos. No entanto, os valores esperados, obtidos com base no modelo ajustado, não seguem necessariamente essa mesma variação, como se pode verificar pelo cálculo do melhor e do pior cenário mostrado.

Quando se ajusta um modelo de regressão, outra informação de interesse é saber qual é a importância de cada uma das variáveis selecionadas.

16 Nesse cálculo foi utilizado o valor 7,91% para a variável zero a sete anos de instrução, que corresponde à porcentagem mais baixa observada no conjunto das instituições de creche avaliadas no estudo.

17 Nesse caso, foi considerado o valor de 50% para a variável instrução de 0 a 7 anos.

Essa importância é medida pela redução da variabilidade provocada pela inclusão da variável no modelo.

Assim, para identificar quais eram as variáveis de maior influência na qualidade da creche, partiu-se do modelo final (com todas as variáveis) e em seguida foram ajustados outros nove modelos, cada um deles com a retirada de apenas uma dessas variáveis. Em seguida, avaliou-se a redução na variabilidade causada pela entrada de cada uma delas.

O valor dessa redução é calculado pela diferença entre 1 (ou 100%) e a razão entre a variância do modelo completo (0,8350 no caso aqui considerado) e, ainda, a variância do modelo sem a presença da variável que está sendo avaliada. Os resultados desse procedimento são apresentados na tabela 4.

**TABELA 4**

**VARIÂNCIA RESIDUAL DO MODELO DE REGRESSÃO: O ESTUDO DA QUALIDADE DA CRECHE**

VARIÁVEL EXCLUÍDA DO MODELO	VARIÂNCIA	REDUÇÃO NA VARIABILIDADE
Modelo completo	0,8350	
<b>Censo 2008</b>		
Atendimento	0,8884	6,00%
<b>Questionário de caracterização da instituição</b>		
Infraestrutura	0,8963	6,80%
Equipamentos complementares	0,9067	7,90%
Transporte escolar	0,8676	3,80%
<b>Questionário do diretor</b>		
Salário bruto	0,9835	15,10%
Matrícula garantida para filhos de funcionários	0,9148	8,70%
<b>Questionário do professor</b>		
Idade	0,9528	12,40%
Frequência das atividades desenvolvidas com as crianças	0,8776	4,90%
<b>IBGE</b>		
Instrução de 0 a 7 anos	0,8818	5,30%
<b>TOTAL</b>		<b>70,90%</b>

Fonte: Campos (coord.) 2010.

Os dados reunidos na tabela 4 indicam que as variáveis com maior impacto na medida da qualidade da creche são o salário do diretor e a idade do professor, sendo responsáveis, respectivamente, por 15,1% e por 12,4% da redução na variabilidade. Todas as variáveis juntas explicam 70,9% das diferenças observadas na variável resposta qualidade da creche.

## RESULTADOS RELATIVOS À PRÉ-ESCOLA

Analogamente ao que foi feito para a creche, o mesmo conjunto de indicadores e o mesmo procedimento de análise estatística foram utilizados, exceção feita à variável resposta, uma vez que agora os resultados correspondem aos obtidos com a escala Ecers-R. Cabe ressaltar também que, do questionário do professor, foram consideradas aqui apenas as respostas dadas pelos professores da pré-escola.

Na análise dos fatores associados à qualidade da pré-escola também foram selecionadas duas variáveis com mais de duas categorias de resposta: a área temática do curso de pós-graduação realizado pelo professor e o salário bruto do diretor. Em decorrência, foram realizados os contrastes necessários e verificou-se que era possível reduzir as categorias da variável “área de pós-graduação” a apenas duas categorias: educação, com ênfase na área pedagógica específica para educação infantil, e demais áreas.

Com relação à variável “salário bruto do diretor”, as categorias foram agrupadas, resultando uma variável com apenas duas categorias: (1) abaixo de 4 salários mínimos e (2) acima de 4 salários mínimos conforme a tabela 5. Assim, após o ajuste final do modelo de regressão, foram obtidas as estimativas apresentadas na tabela 5.

A interpretação dos dados reunidos na tabela 5 permite afirmar que as pré-escolas com as melhores medidas de qualidade apresentam as seguintes características a seguir da tabela.

- Funcionam em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil e dispõem de maior número de equipamentos complementares (mais de oito).
- Atendem crianças que fazem uso de algum tipo de transporte escolar.
- São unidades dirigidas por profissionais que concluíram seu curso de nível superior há 15 anos ou mais e assumiram o cargo de direção por meio de concurso público, processo seletivo ou eleição.
- Os diretores promovem atividades ou cursos de formação destinados aos professores e aos funcionários na sua própria unidade.
- O salário bruto do diretor é maior do que 4 salários mínimos (R\$ 1.861,00).
- São dirigidas por profissionais que declaram enfrentar poucas dificuldades no trabalho referentes ao quadro de pessoal, tamanho das turmas etc.
- Por último, nas pré-escolas de melhor qualidade os professores realizaram cursos de pós-graduação (especialização ou acadêmico) em Educação, com ênfase na área pedagógica específica para educação infantil.

Os resultados de uma simulação sobre qual seria a qualidade esperada de uma pré-escola de qualidade indicam, no caso do melhor cenário, ou seja, com todas as características listadas anteriormente, uma nota esperada igual a 6,64. Analogamente, para o pior cenário a medida de qualidade esperada seria igual a 0,24.

**TABELA 5**

**ESTIMATIVAS (E ERROS-PADRÃO) DOS PARÂMETROS DO MODELO DE REGRESSÃO AJUSTADO PARA O ESTUDO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA**

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	ESTIMATIVAS (E.P.)	P-VALOR
Intercepto		5,244 (0,308)	< 0,0001
<b>Censo Escolar 2008</b>			
Atendimento	Somente EI	1,392 (0,256)	< 0,0001
	EI e EB	0	-
<b>Questionário de caracterização da instituição</b>			
Equipamentos complementares	Até 8 recursos mais sofisticados	-0,488 (0,254)	0,0569
	Mais de 8	0	-
Transporte escolar	Não	-0,631 (0,224)	0,0057
	Sim	0	-
<b>Questionário do diretor</b>			
Anos de formação	Até 14 anos	-0,605 (0,214)	0,0056
	15 anos ou mais	0	-
Promove atividades de formação na escola	Não	-0,594 (0,211)	0,0057
	Sim	0	-
Meio de acesso ao cargo	Indicação	-0,427 (0,227)	0,0622
	Concurso público, processo seletivo, eleição etc.	0	-
Salário bruto	Até 4 salários mínimos	-0,835 (0,219)	0,0002
	Mais de 4 salários mínimos	0	-
Dificuldades no trabalho	Muita dificuldade	-0,584 (0,207)	0,0055
	Pouca dificuldade	0	-
<b>Questionário do professor</b>			
Área da pós-graduação	Outras	-0,838 (0,248)	0,001
	Área pedagógica específica para educação infantil	0	-

Fonte: Campos (coord.) 2010

Para identificar quais variáveis mais influenciavam na qualidade da pré-escola, usou-se o mesmo procedimento aplicado nos resultados relativos à creche; aplicou-se o modelo final (com todas as variáveis) e em seguida foram ajustados outros nove modelos, cada um deles com a retirada de apenas uma dessas variáveis, avaliando-se a redução na variabilidade causada pela entrada de cada uma delas.

Observa-se, pelos dados da tabela 6, que as variáveis de maior impacto na medida da qualidade da pré-escola são a modalidade de atendimento da instituição e o salário do diretor, sendo responsáveis, respectivamente, por 19,6% e por 17,2% da redução na variabilidade. Todas as variáveis juntas explicam 82,3% das diferenças observadas nas notas obtidas na escala Ecers-R.

**TABELA 6****VARIÂNCIA RESIDUAL DO MODELO DE REGRESSÃO: ESTUDO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA**

VARIÁVEL EXCLUÍDA DO MODELO	VARIÂNCIA	REDUÇÃO NA VARIABILIDADE
Modelo completo	1,1707	
<b>Censo Escolar 2008</b>		
Atendimento	1,4565	19,60%
<b>Questionário de caracterização da instituição</b>		
Equipamentos complementares	1,2065	3,00%
Transporte escolar	1,2476	6,20%
<b>Questionário do diretor</b>		
Anos de formação	1,2804	8,60%
Promove atividade de formação na instituição	1,2884	9,10%
Meio de acesso ao cargo	1,270	3,80%
Salário bruto	1,4133	17,20%
Dificuldades no trabalho	1,2481	6,20%
<b>Questionário do professor</b>		
Área da pós-graduação	1,2806	8,60%
<b>TOTAL</b>		<b>82,30%</b>

Fonte: Campos (coord.) 2010.

**PROJEÇÕES SOBRE MELHORIAS NAS MEDIDAS DE QUALIDADE**

A partir dos modelos ajustados, foram calculadas as estimativas para a qualidade da creche e da pré-escola de todas as instituições avaliadas na pesquisa. Além disso, foram selecionadas algumas das variáveis que entraram na composição dos modelos e foi calculada uma nova estimativa para cada instituição avaliada, considerando-se uma situação hipotética na qual, com relação a essas variáveis escolhidas, todas as instituições estivessem na categoria associada às melhores condições de qualidade. Esse exercício teve como objetivo quantificar o impacto que algumas mudanças em determinadas características das instituições de educação infantil acarretariam, em média, na qualidade das creches e das pré-escolas de cada um dos municípios.

Assim, foram calculadas (via modelo) estimativas da qualidade média das creches considerando que todas as instituições avaliadas apresentavam em quatro variáveis selecionadas (modalidade de atendimento, infraestrutura, equipamentos complementares e atividades desenvolvidas com as crianças) as melhores condições. Para as demais variáveis, foram mantidas as condições observadas em cada instituição.

Começando com a medida de qualidade das creches, na tabela 6 são apresentadas, para cada capital, as seguintes informações:

- n: número de instituições com creches avaliadas no município;
- qualidade da creche: qualidade média das creches avaliadas no município (por meio da aplicação da escala Iters-R);
- estimativa 1: estimativa (via modelo) da qualidade média das creches avaliadas no município;
- estimativa 2: estimativa (via modelo) da qualidade média das creches avaliadas no município. Na estimativa 2, como mencionado, o cálculo foi feito considerando que todas as instituições avaliadas apresentavam, nas quatro variáveis selecionadas (modalidade de atendimento, infraestrutura, equipamentos complementares e atividades desenvolvidas com as crianças), as melhores condições. Para as demais variáveis, foram mantidas as condições observadas em cada instituição.

**TABELA 7**  
**VALORES OBSERVADOS E ESTIMADOS PARA A QUALIDADE DA CRECHE POR MUNICÍPIO**

Município	n	Qualidade da creche	Estimativa 1	Estimativa 2
Belém	4	2,7	3,0	4,7
Campo Grande	19	2,8	2,9	3,7
Florianópolis	30	4,4	4,0	4,9
Fortaleza	12	2,7	2,8	3,9
Rio de Janeiro	7	3,9	3,7	4,6
Teresina	19	2,3	2,6	4,0
<b>TOTAL</b>	<b>91</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	<b>4,3</b>

Fonte: Campos (coord.) 2010.

Os valores apresentados na tabela 7 mostram que se em todas as creches avaliadas em Belém (por exemplo) o tipo de atendimento fosse somente educação infantil, se as instituições contassem com pelo menos cinco itens entre os que compuseram o indicador infraestrutura, se o número de equipamentos complementares disponíveis nas instituições fosse maior do que oito e se os professores desenvolvessem mais de oito atividades diariamente com as crianças, a estimativa da qualidade média das creches seria igual a 4,7, contra a estimativa de 3,0 obtida nas condições atuais.

Esses dados também permitem concluir que o maior ganho médio no indicador de qualidade das creches ocorreria em Belém, com um aumento de 1,7 ponto na média das instituições avaliadas nesse município. É necessário destacar, no entanto, que o número de creches avaliadas em Belém foi bastante reduzido (apenas quatro).

O município que teria o segundo melhor ganho (mais 1,4 ponto, em média, na escala) seria o de Teresina, onde foram avaliadas 19 instituições de educação infantil com creche.

É importante ressaltar, no entanto, que ganhos menores indicam que a maioria das creches avaliadas em alguns municípios já possuía as melhores condições de qualidade com relação a essas quatro variáveis selecionadas.

Com relação às pré-escolas, na tabela 7 são apresentadas, para cada capital, as seguintes informações:

- n: número de instituições com pré-escola avaliadas no município;
- qualidade da pré-escola: qualidade média das pré-escolas avaliadas no município (calculada a partir da aplicação da escala Ecers-R);
- estimativa 1: estimativa (via modelo) da qualidade média das pré-escolas avaliadas no município;
- estimativa 2: estimativa (via modelo) da qualidade média das pré-escolas avaliadas no município. Para o cálculo desta estimativa, considerou-se que todas as instituições avaliadas apresentavam, em três das variáveis utilizadas no modelo (modalidade de atendimento da instituição, salário bruto do diretor e área temática do curso de pós-graduação), as condições mais favoráveis. Para as demais variáveis, foram mantidas as condições observadas.

**TABELA 8**  
VALORES OBSERVADOS E ESTIMADOS PARA A QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA POR MUNICÍPIO

Município	n	Qualidade da creche	Estimativa 1	Estimativa 2
Belém	19	3,2	3,1	5,0
Campo Grande	28	3,6	3,5	4,9
Florianópolis	30	4,7	4,4	5,0
Fortaleza	16	2,2	2,6	5,2
Rio de Janeiro	15	3,6	3,3	5,3
Teresina	30	2,7	2,7	4,2
<b>TOTAL</b>	<b>138</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3</b>	<b>4,9</b>

Fonte: Campos (coord.) 2010.

Os dados da tabela 8 informam que o maior ganho médio (ou seja, a diferença entre o valor obtido pelo cálculo da estimativa 2 e o valor observado) é o do município de Fortaleza, com um acréscimo de 2,6 pontos na escala. Parece importante destacar que, em geral, a melhoria nas condições sintetizadas nessas três variáveis resultaria em um ganho de aproximadamente 1,5 ponto na qualidade média das pré-escolas avaliadas. A exceção fica por conta do município Florianópolis, onde o ganho seria menor, porque a maioria das pré-escolas avaliadas já apresenta as melhores condições de qualidade representadas por esses três indicadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, as médias das pontuações obtidas pela aplicação das escalas de observação dos ambientes para crianças de creche (Iters-R) e de pré-escola (Ecerc-R) da amostra não correspondem a níveis satisfatórios de qualidade. Examinando-se as médias em cada uma das subescalas que compõem esses instrumentos, verificou-se que aspectos importantes de uma programação voltada para crianças nessas faixas etárias estão sendo negligenciados na maioria das instituições avaliadas.

As análises que procuraram medir a associação entre os indicadores de qualidade obtidos a partir de questionários para os profissionais e de dados sobre as condições socioeconômicas do entorno das escolas pesquisadas mostraram que, se algumas condições básicas fossem garantidas a essas instituições e aos seus profissionais e algumas mudanças fossem promovidas nas práticas pedagógicas adotadas, seria possível alcançar resultados significativamente mais altos nas pontuações das escalas de avaliação de ambientes de creches e de pré-escolas.

É importante também observar que algumas das variáveis associadas a melhores resultados de qualidade referem-se a características socioeconômicas do bairro e da clientela atendida pela instituição, sugerindo que nem só o acesso é mais difícil para os segmentos de menor renda, mas também a qualidade da educação oferecida nas instituições localizadas nesses bairros tende a ser pior.

Por outro lado, as diferenças encontradas entre as médias obtidas em cada capital devem ser consideradas levando-se em conta o contexto das grandes desigualdades regionais que subsistem no país. O estudo sobre o financiamento da educação infantil nessas cidades encontrou enormes diferenças entre os valores gastos por aluno/ano estimados para as redes públicas (Bassi, neste número).

Além disso, em outra parte desta pesquisa, não tratada aqui, a recuperação da história das políticas de educação infantil em cada um dos municípios mostrou trajetórias muito diversas, com distintas prioridades e muitas descontinuidades entre os sucessivos governos. Como os resultados da aplicação das escalas apresentam um retrato do atendimento encontrado no presente, deve-se considerar a evolução das políticas em cada caso e seus progressos ou retrocessos. Em algumas cidades houve uma ampliação do acesso à educação infantil mais significativa do que em outras, com diferentes prioridades conferidas às faixas etárias, às modalidades de atendimento e à duração do período diário de atendimento (Bassi, neste número). Como o conceito de qualidade também deve incluir a meta de maior equidade no acesso, esses aspectos são importantes na consideração da situação encontrada nas instituições avaliadas.

De qualquer forma, os resultados da pesquisa reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam

ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes. Como visto no estudo de impacto (CAMPOS ET AL., 2011), essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da educação infantil, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem propiciadas às crianças, na continuidade de sua escolaridade.

Os resultados desta pesquisa confirmam, em grande parte, aqueles encontrados por outras investigações já realizadas no país sobre o cotidiano de creches e pré-escolas.

A produção acadêmica sobre a educação da infância tem enfatizado a importância de a criança ser considerada produtora de cultura e, portanto, com direito a ter voz, participar e criar. A questão é saber se as condições reais e objetivas existentes na maioria das creches e pré-escolas permitem que a criança exerça amplamente esse direito, durante as longas horas que passa diariamente nesses ambientes.

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

Nunca é demais lembrar que são justamente as crianças dessa parcela menos favorecida da população que podem mais se beneficiar de uma educação infantil de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-LIMA; I. et al. *Escala de avaliação de ambientes em educação de infância*. Ed. rev. Portugal: Livpis/Legis, 2008.

BASSI, Marcos. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 20, jan./abr. 2011.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. São Paulo: Fundação Orsa; Undime; Unicef; Ação Educativa; Coedi/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do censo escolar 2008*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil*. Brasília: MEC; SEB; Unesco, 2009. (Relatório de avaliação)

- CAMPOS-DE-CARVALHO, M.; BHERING, E. *Escala de avaliação de ambientes coletivos para crianças de 0 a 30 meses* – Esac, 2006. (versão não publicada)
- CAMPOS, M. M. A Qualidade da educação em debate. *Estudos em avaliação educacional*, n. 22, p. 5-35, jul./dez. 2000.
- CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. L. et al. *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. (Relatório Final)
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC; SEB, 2009.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CAMPOS, M. M. et al. A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, jan./abr. 2011. No prelo.
- CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 24, n.3, p.269-277, jul./set. 2008.
- \_\_\_\_\_. *Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas (revised)*. São Paulo, 2006. Mimeo.
- FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico de 2000*. Brasília, 2000.
- HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. *Early childhood environment rating scale*. Ed. rev. New York: Teachers College, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Escala de avaliação de ambientes de educação infantil (EcerS-revised)*. São Paulo, 2009. Mimeo. (trad. e adap.: Fundação Carlos Chagas; uso restrito em pesquisa)
- HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. *Infant/toddler environment rating scale*. Ed. Rev. New York: Teachers College, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas (IterS-revised)*. São Paulo, 2006. Mimeo (trad. e adap.: Fundação Carlos Chagas; uso restrito em pesquisa).
- IPEA. *PNAD 2008: primeiras análises. Educação, gênero, migração*. Brasília, out. 2009. (Comunicado da Presidência, n. 32)
- KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- KRAMER, S.; KAPPEL, M. B. Educação da criança de 0 a 6 anos. In: FUNDAÇÃO IBGE. *Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997: primeira infância*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. p. 49-87.
- LIMA, A. B. R; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006.
- LOEB, S. et al. Child care in poor communities: early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, v. 75, n. 1, p. 47-65, jan./fev. 2004.
- MASHBURN, A. J. et al. *Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language and social skills*, s.d. Mimeo.
- SOUZA, T. N.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Qualidade de ambientes de creche: uma escala de avaliação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2005.
- SYLVA, K. et al. *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge, 2010.
- \_\_\_\_\_. *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from the early primary years*. London: Institute of Education, University of London, 2004a. (Sure Start, Evidence & Research). Disponível em: < www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from the pre-school period*. London: Institute of Education. University of London, 2003. (Research Brief no. RBX15-03). Disponível em: < [www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/](http://www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/)>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from the pre-school to end of key stage 1*. London: Institute of Education, University of London, 2004a. (Sure Start, Evidence & Research). Disponível em: <[www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/](http://www.ioe.ac.uk/school/ecpe/eppe/)>. Acesso em: jan. 2011.

TIETZE, W. et al. Comparisons of observed process quality in early child care and education in Five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, v.4, n.11, p. 447-475, 1996.

UNESCO; OECD. *Early childhood care and education in Brazil*. Paris, 2005. (Policy review report)

\_\_\_\_\_. *Preliminary observations of the review mission to Brazil*. Paris, May 2005a. (Early Childhood Policy Review Project. S.1)

UNICEF. *Crianças de até 6 anos: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento*. Brasília, 2005. (Situação da infância brasileira )

### **MARIA MALTA CAMPOS**

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
[mcampos@fcc.org.br](mailto:mcampos@fcc.org.br)

### **YARA LÚCIA ESPOSITO**

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas  
[yesposito@fcc.org.br](mailto:yesposito@fcc.org.br)

### **ELIANA BHERING**

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas  
[ebhering@fcc.org.br](mailto:ebhering@fcc.org.br)

### **NELSON GIMENES**

Pesquisador do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas  
[mgimenes@fcc.org.br](mailto:mgimenes@fcc.org.br)

### **BEATRIZ ABUCHAIM**

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas  
[babuchaim@fcc.org.br](mailto:babuchaim@fcc.org.br)

## ANEXOS

### Anexo 1

#### RESULTADOS RELATIVOS AOS ITENS DA ESCALA ITERS-R, POR SUBESCALAS

##### I- ESPAÇO E MOBILIÁRIO

Item	n	Média	Classificação
1. Espaço Interior	91	3,6	Básico
2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeira	91	1,9	Inadequado
3. Recursos para relaxamento e conforto	91	2,6	Inadequado
4. Organização da sala	91	3,9	Básico
5. Exposição de materiais para as crianças	91	3,8	Básico
TOTAL DA SUBESCALA	91	3,1	Básico

##### II - ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL

Item	n	Média	Classificação
6. Chegada/saída	91	3,3	Básico
7. Refeições/merenda	91	2,5	Inadequado
8. Sono	91	1,8	Inadequado
9. Troca de fraldas/Usos do banheiro	91	3,3	Básico
10. Práticas de saúde	91	2,6	Inadequado
11. Práticas de segurança	91	3,6	Básico
TOTAL DA SUBESCALA	91	2,9	Inadequado

##### III - FALAR E COMPREENDER

Item	n	Média	Classificação
12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem	91	4,9	Básico
13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças	91	5,1	Adequado
14. Uso de livros	91	1,5	Inadequado
TOTAL DA SUBESCALA	91	3,8	Básico

##### IV - ATIVIDADES

Item	n	Média	Classificação
15. Motora fina	91	2,7	Inadequado
16. Atividade física	91	2,7	Inadequado
17. Arte	91	2,7	Inadequado
18. Música e movimento	91	1,7	Inadequado
19. Blocos	91	1,7	Inadequado
20. Brincadeira de faz de conta	91	2,8	Inadequado
21. Brincadeira com a areia e água	89	2,4	Inadequado
22. Natureza/Ciências	91	1,9	Inadequado
23. Uso de TV, vídeo e/ou computadores	76	2,1	Inadequado
24. Promoção da aceitação da diversidade	76	1,4	Inadequado
TOTAL DA SUBESCALA	91	2,2	Inadequado

**V - INTERAÇÃO**

Item	n	Média	Classificação
25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem	91	5,6	Adequado
26. Interação de criança-criança	91	6,3	Adequado
27. Interação equipe-criança	91	5,8	Adequado
28. Disciplina	91	5,1	Adequado
<b>TOTAL DA SUBESCALA</b>	<b>91</b>	<b>5,7</b>	<b>Adequado</b>

**VI - ESTRUTURA DO PROGRAMA**

Item	n	Média	Classificação
29. Programação	91	4,4	Básico
30. Atividade livre	91	2,6	Inadequado
31. Atividade em grupo	85	2,8	Inadequado
32. Provisões para as crianças com deficiências	19	2,7	Inadequado
<b>TOTAL DA SUBESCALA</b>	<b>91</b>	<b>3,2</b>	<b>Básico</b>

**VII - PAIS E EQUIPES**

Item	n	Média	Classificação
33. Estratégias para o envolvimento do pais	91	2,7	Inadequado
34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe	91	2,8	Inadequado
35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe	91	2,5	Inadequado
36. Interação e cooperação entre a equipe	80	6	Adequado
37. Estabilidade da equipe	91	4,2	Básico
38. Supervisão e avaliação da equipe	87	4,6	Básico
39. Oportunidades para crescimento profissional	91	3,1	Básico
<b>TOTAL DA SUBESCALA</b>	<b>91</b>	<b>3,6</b>	<b>Básico</b>

Obs.: As variações no "n" ocorrem por que alguns itens da escala podem ser pontuadas com NA (Não se aplica) quando determinado aspecto não pode ser avaliado, por não se aplicar ao grupo observado. Por exemplo, o item "Brincadeira com areia e água" é assinalado com NA quando todas as crianças do grupo tiverem menos de 18 meses, já que não é esperado por questões de segurança e de saúde que crianças com menos de 18 meses façam atividades com areia e água. Os itens que podem ser pontuados com NA são: 8, 21, 23, 32, 36 e 38. Quando marcados com NA, os itens são contabilizados ao se calcular a pontuação de uma subescala ou escala total.

## Anexo 2

### RESULTADOS RELATIVOS AOS ITENS DA ESCALA ECERS-R, POR SUBESCALAS

#### I- ESPAÇO E MOBILIÁRIO

Item	n	Média	Classificação
1. Espaço Interior	138	3,8	Básico
2. Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem	138	3,9	Básico
3. Mobiliário para relaxamento e conforto	138	2,2	Inadequado
4. Organização da sala para atividades	138	2,1	Inadequado
5. Espaço de privacidade	138	2,3	Inadequado
6. Exposição de materiais relacionados com as crianças	138	3,8	Básico
7. Espaço para motricidade ampla	138	4,2	Básico
8. Equipamentos de motricidade ampla	138	2,9	Inadequado
<b>TOTAL DA SUBESCALA</b>	<b>138</b>	<b>3,1</b>	<b>Básico</b>

#### II - ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL

Item	n	Média	Classificação
9. Chegada/saída	138	4,8	Básico
10. Refeições/merenda	138	2,7	Inadequado
11. Sono	70	2,5	Inadequado
12. Uso do banheiro/Troca de fraldas	138	4,7	Básico
13. Práticas de saúde	138	4,4	Básico
14. Práticas de segurança	138	5,1	Adequado
<b>TOTAL DA SUBESCALA</b>	<b>138</b>	<b>4,1</b>	<b>Básico</b>

#### III - LINGUAGEM E RACIOCÍNIO

Item	n	Média	Classificação
15. Livros e imagens	138	2,5	Inadequado
16. Estímulos às crianças a se comunicarem	138	3,8	Básico
17. Uso de linguagem para desenvolver o raciocínio	138	4,3	Básico
18. Uso informal da linguagem	138	4,3	Básico
<b>TOTAL DA SUBESCALA</b>	<b>138</b>	<b>3,7</b>	<b>Básico</b>

#### IV - ATIVIDADES

Item	n	Média	Classificação
19. Motricidade fina	138	2,5	Inadequado
20. Arte	138	2,7	Inadequado
21. Música e movimento	138	2,5	Inadequado
22. Blocos	138	2,1	Inadequado
23. Areia/água	138	2,3	Inadequado
24. Brincadeira de faz de conta	138	1,9	Inadequado
25. Natureza/Ciências	138	1,6	Inadequado
26. Matemática/número	138	3,1	Básico
27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores	122	2	Inadequado
28. Promoção da aceitação da diversidade	138	2,1	Inadequado
<b>TOTAL DA SUBESCALA</b>	<b>138</b>	<b>2,3</b>	<b>Inadequado</b>

**V - INTERAÇÃO**

Item	n	Média	Classificação
29. Supervisão das atividades motoras amplas	138	4,9	Básico
30. Supervisão geral das crianças	138	5,4	Adequado
31. Disciplina	138	5	Adequado
32. Interações entre adultos e crianças	138	6,6	Adequado
33. Interações entre as crianças	138	6,1	Adequado
<b>TOTAL DA SUBESCALA</b>	<b>138</b>	<b>5,6</b>	<b>Adequado</b>

**VI - ESTRUTURA DO PROGRAMA**

Item	n	Média	Classificação
34. Programação	138	2,4	Básico
35. Atividade livre	138	3	Adequado
36. Atividade em grupo	138	2,1	Adequado
37. Condições para as crianças com deficiências	47	2,1	Adequado
<b>TOTAL DA SUBESCALA</b>	<b>138</b>	<b>2,5</b>	<b>Adequado</b>

**VII - PAIS E EQUIPES**

Item	n	Média	Classificação
38. Condições para os pais	138	3,2	Básico
39. Condições para as necessidades pessoais da equipe	138	3,1	Básico
40. Condições para as necessidades profissionais da equipe	138	3,2	Básico
41. Interação e cooperação entre a equipe	92	5,4	Adequado
42. Supervisão e avaliação	136	4,7	Básico
43. Oportunidades para crescimento profissional	138	3,3	Básico
<b>TOTAL DA SUBESCALA</b>	<b>138</b>	<b>3,6</b>	<b>Básico</b>

Obs.: As variações no “n” ocorrem por que alguns itens da escala podem ser pontuados com NA (Não se aplica) quando determinado aspecto não pode ser avaliado, por não se aplicar ao grupo observado. Por exemplo, o item “Sono” não pode ser observado em grupo que frequenta a instituição apenas meio período (menos de 4 horas por dia), sendo assinalado com NA. Os itens que podem ser pontuados com NA são: 11, 27, 37, 41 e 42. Quando marcados com NA, os itens não são contabilizados ao se calcular a pontuação de uma subescala ou escala total.